

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

J. HAUSER. — *L'Imbroglia des examens et le moyen d'en sortir. (Résumé de publications de la « Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle »).*

Eug. SCHREIBER. — *Le Chemin de la Vie.*

B. KÉVORKIAN. — *Sur la crise de l'Éducation.*

E. DELAUNAY. — *Chronique française.*

Communications du B. I. F.

Nouvelles diverses.

Livres.

“ POUR L'ÈRE NOUVELLE ” est la revue des pionniers de l'éducation

14^e Année. AOUT-SEPTEMBRE 1935

N° 110

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V°

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1^o L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2^o Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3^o Elle doit aider l'enfant à s'adapter librement et volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4^o Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5^o Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagones 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Monsty.
 BELGIQUE : *Sehondno Vaspitania*, 13, rue Butchikov, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Utipia*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A.ª Escola Primária*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Penitru Inima Copiilor*, Strada Meniu Buna, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogisk Skrift*, Strömsbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHECOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Trojs, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Slovana, Sremski, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle*, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 *
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. (Épuisé), rare, en vente au Bureau de la Revue Fr. 45 *
L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises séculières et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *
Transformations de l'écologie, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Ecoles, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
L'écritibilité spontanée chez l'enfant, Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, 1^{re} éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 *
L'École active, Genève, Éditions Forum, n° 64., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

- L'Aube de l'École nouvelle en Italie*, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 *
Le grand cœur maternel de Pestelozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 15 *
Les types psychologiques chez l'enfant et l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Éditions Forum, n° 64., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
L'Avenir de la Psychologie génétique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et la mesure du Maître, Genève, Impremos Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 *
Caractérisologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 20 *
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire de l'Enseignement Fr. 2 50
L'École de l'avenir une à une, Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 *
Alimentation et Radiations, Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 *
Cultiver l'Énergie, Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venise (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 7 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n.° 697-92.

Publications de la LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE

L'imbroglie des examens et le moyen d'en sortir

La Commission internationale permanente de la Ligue pour l'Education Nouvelle publie sous le titre « The Examination tangle and the way out », un rapport en langue anglaise sur son activité au cours de ses six années d'existence. Cette brochure de cent pages, plus trois appendices et une bibliographie, est due à la plume de W. Rawson et est préfacée par le D^r Carson Ryan (Washington) et par le Recteur Zilliacus (Finlande).

Elle fait le point des recherches accomplies depuis le Congrès de Locarno (1927), où fut fondée la Commission internationale, jusqu'à la fin de l'année 1933, par les Commissions nationales qui ont collaboré à la préparation des rapports présentés aux Congrès d'Elseigneur et de Nice, et ses conclusions doivent servir de base pour les travaux du prochain Congrès mondial de 1936.

CHAPITRE PREMIER. — *Nécessité des épreuves scolaires.* — Les examens ont un double rôle à remplir : celui de contrôler le succès de l'enseignement ; et celui de déterminer le degré d'adaptation des jeunes gens à la communauté d'adultes dans laquelle ils sont appelés à jouer un rôle actif. Ces épreuves devraient donc être à la fois des contrôles de connaissances acquises, d'aptitudes générales, et des esquisses d'orientation professionnelle. Ce serait faire fausse route que de rejeter le système des examens et des fiches scolaires en raison de son imperfection actuelle.

CHAPITRE II. — *Epreuves scolaires et Démocratie.* — Il ne peut être question de pri-

ver un adolescent de la culture du deuxième degré qu'il est en droit de recevoir, par l'établissement d'épreuves de sélection. Celles-ci sont seulement destinées à déterminer le genre de culture le mieux approprié aux besoins et aux facultés du candidat et aux exigences de la société (Principe de l'Ecole unique, incorporant à l'enseignement du deuxième degré les écoles techniques, professionnelles, etc.). Ceci implique évidemment une transformation de l'opinion publique au regard de laquelle l'enseignement secondaire reste encore une préparation des élites intellectuelles.

CHAPITRE III. — *Examens, Intelligence et Culture.* — La base du problème, dit le Docteur Paul Monroe au premier Congrès international sur les Examens (Eastbourne, 1931) est la surproduction d'un type particulier, — le type de l'étudiant universitaire.

Le D^r Harold Rugg faisait remarquer au Congrès de Nice qu'il en va de même pour les peuples orientaux auxquels nous avons imposé notre enseignement super-littéraire au lieu de les aider à développer la culture manuelle et civique dont ils ont besoin.

En effet, la sélection opérée au moyen de nos examens ne porte que sur les capacités intellectuelles et ignore presque complètement les facultés artistiques et sociales et les qualités morales. Les œuvres d'art ne peuvent s'exécuter sur commande, pour un examen, certaines d'entre elles exigent de longues périodes d'incubation, l'épreuve ne porte donc que sur la technique. D'autre part, l'examen ne fait aucune distinction

entre le candidat brillant, peu persévérant, et le travailleur sérieux mais sans éclat.

Enfin, chose plus grave encore, l'intelligence que les examens se proposent d'évaluer n'est même pas contrôlée en totalité. Car, au dire des psychologues, l'intellect n'est pas simple. Spearman déclare qu'il y a bien un facteur général dans l'intelligence et que celui-ci peut être décelé par des tests appropriés, mais que l'intelligence générale, universelle, n'existe pas. Il ajoute, qu'à son avis, c'est la faculté spéciale qui est la plus importante dans nombre d'opérations mentales. H. Piéron distingue dans l'intelligence des formes prédominantes (abstraite, verbale, etc...) et des types prédominants (critique, inventive, compréhensive) au regard desquelles la même personne peut se situer à des niveaux différents. Bergson, dans un de ses derniers ouvrages, fait également allusion à l'intelligence qui comprend, discute, accepte ou rejette, et à l'intelligence qui crée.

Il est évident que les examens tels qu'ils existent actuellement et surtout les épreuves écrites, favorisent particulièrement l'intelligence réactive aux dépens de l'intelligence spontanée et inventive. Ils exigent du candidat l'attitude passive, qui ne réagit qu'à une tâche imposée et tracée, contrairement à tout l'idéal nouveau de l'éducation.

L'initiative, les qualités de commandement, les intérêts nouveaux éveillés par le travail libre, individuel ou par groupes, dont on fait l'expérience à l'école nouvelle, échappent complètement au contrôle des examens. « Ce sont des faits qui ressortissent à la question de la culture ; et la culture générale, faïfe de connaissances, de technique et d'initiative, ne peut être évaluée au moyen d'un examen écrit, dit le D^r Delisle Burns, car cet examen attache plus d'importance à la manière de dire les choses qu'au fait d'avoir quelque chose à dire ». Il est donc fort possible d'examiner l'instruction, mais non pas avec la formule actuelle des examens, de contrôler des impondérables tels que la sensibilité à l'égard du beau, les promesses de dons artistiques ou les qualités de caractère.

CHAPITRE IV. — *Quelles indications doit contenir la fiche scolaire ?* — On n'obtiendra qu'une vue bien incomplète de l'individu considéré en employant les modes actuels de contrôle. Que faire pour avoir une idée des qualités de caractère et des dons artistiques ? Différentes méthodes existent, entre autres celle du travail spontané ou thèse présentée par l'élève, mais elles ont toutes des points faibles. La meilleure semble consister en l'étude de l'ensemble

des travaux exécutés dans l'année par l'élève. Ceci vaut pour l'aspect intellectuel et le travail artistique. Quant au caractère, c'est surtout le comportement social qui peut le révéler. Il s'agit de trouver la meilleure formule pour l'apprécier et consigner les observations sur la fiche. Laisser de côté l'analyse psychologique trop subjective et s'en tenir aux cotes concernant la manière dont l'enfant réagit dans le milieu où il se trouve. Il faut aussi consigner les diverses activités sociales qu'il exerce à l'école et la manière dont il s'en acquitte.

CHAPITRE V. — *Effet néfaste des examens extérieurs.* — Il faut distinguer deux sortes d'examens : les examens intérieurs, préparés et dirigés par les professeurs pour le contrôle de leurs propres élèves, et les examens extérieurs, organisés et dirigés par une autorité étrangère à l'école. Certains pays ont adopté une formule mixte, associant dans les jurys des représentants de l'école et de l'Etat, ce qui tend à éviter une partie des inconvénients inhérents à chacun des deux systèmes.

Cependant, les examens extérieurs restent de beaucoup les plus nombreux. On connaît les arguments employés en leur faveur : ils sont un moyen de stimuler le zèle des élèves, assurent une base moyenne de connaissances, évitent la trop grande dispersion des programmes et éveillent chez le candidat des qualités que le travail journalier de la classe laisse à l'état latent.

Tous ces objets, un examen intérieur bien préparé et bien dirigé peut les atteindre. Tandis que les inconvénients des examens extérieurs sont presque tous propres à cette forme d'épreuves.

On objecte donc que ces derniers ont sur les programmes l'effet de les rendre immuables, de leur enlever toute souplesse et de rendre impossible leur adaptation aux besoins individuels des enfants et aux exigences des milieux divers. Leur organisation compliquée rend extrêmement pénible la moindre modification ; ils demeurent ainsi constamment en retard sur les idées pédagogiques depuis longtemps acquises.

La perspective de ces examens pèse sur l'esprit des professeurs. Ceux-ci en arrivent à craindre d'introduire dans leur enseignement des méthodes ou des matières de culture générale et de science sociale.

Les examens ne portant que sur les acquisitions encyclopédiques littéraires et scientifiques, l'aspect pratique et esthétique du programme est négligé. Les mathématiques et le latin, par exemple, tendent à occuper une place hors de proportion avec leur valeur éducative.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, l'effet de l'examen extérieur est de favoriser l'acquisition mécanique des faits au détriment du développement des aptitudes spéciales ou de la compréhension de l'ensemble d'un sujet. On cultive chez les élèves l'habitude de reproduire des choses acquises au lieu d'enseigner à utiliser des documents ou des références comme ils devront le faire plus tard. En vue des examens, les matières sont présentées comme isolées par des cloisons étanches. Enfin, les examens de fin d'études secondaires dépendent des autorités universitaires, — une préparation à la vie réelle par le développement des intérêts spontanés et les acquisitions des qualités requises par toute autre carrière que l'universitaire est de fait exclue de l'enseignement du 2^e degré.

Pour les élèves, ils tendent à considérer comme but unique de leur éducation l'obligation de réussir au prochain examen ; ils se soumettent à un « bourrage » intensif, négligent tout ce qui ne figure pas au programme, n'essaient pas de comprendre et aspirent au savoir-faire plus qu'au savoir, ce qui fausse toute l'atmosphère scolaire. Toute curiosité, toute initiative sont bannies, faute de temps : il s'agit d'atteindre le niveau requis pour l'examen — inutile de le dépasser.

Est-on intelligent et doué, mais sans posséder la tournure d'esprit qui s'adapte aux exigences des jurys, il en résulte une déprimante sensation d'infériorité. Enfin, la tension, l'anxiété qui accompagnent ces épreuves empêchent bien souvent, à elles seules, les candidats de donner leur vraie mesure.

Quant au professeur, il est bien obligé de concentrer toute son attention sur ces examens auxquels une si grande importance est attachée et de se désintéresser de toute vue pédagogique plus large. Bien au contraire, sa situation, sa réputation dépendent parfois des succès remportés par ses élèves aux examens ; il peut être tenté d'adopter de préférence des méthodes assurant ces succès. De même, il tendra à préparer surtout à des épreuves destinées surtout à sélectionner les candidats en vue des études supérieures, des sujets pour lesquels un entraînement différent serait tout indiqué.

Enfin, le professeur le plus heureux en matière de préparation aux examens se trouve être plus apprécié que le pédagogue vraiment préoccupé de la formation complète des adolescents qui lui sont confiés. Ces objections signalent de graves dangers et méritent d'être prises en considération.

CHAPITRE VI. — *Les examens intérieurs.*
— Des suggestions ont été faites pour amé-

liorer les conditions dans lesquelles se passent les examens. En voici quelques-unes :

L'examen devrait s'adapter au programme et non le dicter. Cela signifie que les écoles restent libres de reviser leurs programmes en vue de les adapter aux exigences nouvelles créées par des transformations sociales et le développement rapide de la science. C'est aussi le moyen de conserver aux écoles une individualité en rapport avec la région et les caractéristiques de leurs élèves. Même en Angleterre, où le système des examens extérieurs prévaut encore, il est permis aux écoles de présenter leur propre programme à l'agrément des jurys et les écoles nouvelles profitent largement de cette faculté.

Il faut individualiser les épreuves, c'est-à-dire offrir en beaucoup de matières une série d'options ou d'alternatives, là où on ne peut pas adopter la méthode de la petite thèse personnelle, remplaçant le sujet d'épreuve. Le Professeur Piéron demande que l'usage de nombreux documents, tels que dictionnaires, atlas, tables, soit permis pour soulager la mémoire des candidats de l'obligation du savoir encyclopédique qui lui est imposée. La dernière réforme proposée est la substitution du professeur à l'examineur, étant entendu que le professeur sera préparé à cette tâche. En Allemagne, la formule de l'examen intérieur est prédominante. A Liège, seuls les examens de langues et d'arithmétique restent extérieurs. Pour l'histoire et la géographie, les questions sont préparées en collaboration par plusieurs professeurs. En Tchéco-slovaquie, les jurys d'examens de promotion entre les divers degrés de l'enseignement, sont composés des professeurs de chaque école, et présidés par un professeur d'une école différente. La Prusse emploie pour le certificat de fin d'études secondaires la méthode en usage il y a 30 ou 40 ans dans nos lycées de jeunes filles, c'est-à-dire le jury composé de professeurs de l'établissement et présidé par un ou plusieurs inspecteurs officiels. L'inspection régulière des écoles et l'existence d'un règlement concernant la forme et les matières des examens suffisent à conserver aux épreuves le niveau et l'uniformité souhaitables.

Sir Michael Seidler pense qu'un système analogue pourrait fonctionner en Angleterre. Il donne comme argument l'examen dit « des diplômes nationaux » subi annuellement dans le pays par de 3 à 4.000 candidats pour le passage des écoles aux établissements d'enseignement professionnel. Les caractères principaux de ces épreuves sont :

1^o La reconnaissance des écoles quant à l'installation et au matériel, la compétence du corps enseignant, le programme et l'em-

ploi du temps ; 2° Le fait que le contrôle ne porte que sur l'enseignement de la dernière année ; 3° Les écoles fixent leurs sujets d'avance et les envoient à l'approbation d'un jury d'inspecteurs choisis par les écoles professionnelles. Ces inspecteurs ont le droit de modifier un certain pourcentage des questions ; 4° Les épreuves sont subies, corrigées et notées dans les écoles, puis les manuscrits avec leurs notes sont soumis au comité d'inspecteurs afin d'assurer un niveau minimum commun ; 5° En accordant les diplômes, il est tenu compte des notes obtenues pendant toute la durée des études ; 6° Ces examens sont exclusivement des épreuves d'admission et ne confèrent aucun droit aux bourses.

Un problème important est celui du diplôme de fin d'études secondaires qui, presque en tous pays, ouvre l'accès aux Universités, et qui se montre peu satisfaisant quant à ses deux objectifs. De nombreuses critiques émanent des pays les plus divers. Une Commission d'enquête nommée par le Conseil des Examens des écoles secondaires anglaises, conclut en 1932 en faveur de la séparation en deux examens : l'un de fin d'études, l'autre d'admission aux Universités, du diplôme existant. Le Professeur Muench craint que cette solution reste inopérante du fait que les Universités continueraient à exercer une influence déformante sur l'ensemble des études secondaires.

Certains pays, tels que la Belgique et l'Estonie ont supprimé l'examen d'admission aux Universités, par le moyen des écoles secondaires approuvées ou reconnues ; mais cette formule ne donne pas entière satisfaction aux partisans de l'éducation nouvelle, car elle tend à imposer des programmes jugés trop rigides aux écoles en question. Un groupe d'Écoles nouvelles, aux États-Unis, poursuit depuis plusieurs années des études et des expériences dont l'objet est de rechercher une formule de fiche scolaire susceptible de remplacer tous examens extérieurs. Cette fiche devrait comprendre un rapport très étudié sur toute la vie scolaire de l'élève, de ses intérêts et de ses activités personnels. Les résultats de tous les tests et épreuves de tout genre auxquels il aurait été soumis, ses notes concernant l'acquisition des connaissances. Dans l'esprit des chercheurs, cette méthode devrait fournir aux Universités sur les candidats des indications plus exactes que le système actuellement usité.

CHAPITRE VII. — *Jusqu'à quel point peut-on avoir confiance dans les examens ?* — Cette question a été étudiée à plusieurs reprises dans *Pour l'Ère Nouvelle*, et nous n'y

insisterons pas, afin de ne pas alourdir encore cette longue analyse. Signalons seulement la citation suivante donnée en manière de conclusion à ce chapitre : « Les examens en général, dit Sir Ph. Hartog, ne contrôlent et ne peuvent contrôler que cette partie de l'éducation humaine dans laquelle il est utile et nécessaire de penser et d'agir en se conformant plus ou moins à un modèle tracé ».

CHAPITRE VIII. — *De l'usage à faire des Tests.* — Là encore, en ce qui touche les tests d'intelligence, d'acquisition de connaissances, d'orientation professionnelle et ceux de tempérament et de caractère, nos lecteurs sont amplement renseignés. Ils savent que les tests du dernier type sont les moins perfectionnés jusqu'à ce jour. Ce qui est peut-être à souligner pour nous autres Français, c'est le rôle actif joué par le « psychologue » en collaboration avec les professeurs, dans l'application des tests dans plusieurs pays étrangers.

CHAPITRE IX. — *La Solution. La fiche scolaire cumulative.* — En somme, la réforme des examens semble s'opérer suivant deux lignes principales : la première est la recherche et la création de tests scientifiquement valables ; et la seconde, la réduction des examens à leur véritable destination : celle d'instruments de travail à l'usage des élèves aussi bien que des professeurs. La forme utile des épreuves semblerait être celle qui suivrait le travail fait au lieu de la déterminer à l'avance, et laisserait par conséquent une marge suffisante au développement individuel des étudiants. Le Professeur Cyril Burt se demande si l'objet des examens ne serait pas atteint avec plus de succès et moins d'inconvénients si les professeurs s'habituèrent à observer leurs élèves et à noter les résultats obtenus suivant des points de repère communs, qui rendraient comparables entre eux les rapports consignés sur les fiches.

Miss Sara Burstall, l'un des pionniers en Angleterre de l'enseignement des jeunes filles, pense qu'on pourrait remplacer avantageusement les examens extérieurs par des fiches-rapports, dont les indications porteraient sur cinq années d'études dans les écoles approuvées, sur la base de certaines garanties.

Les travaux en France du D^r Laugier, du Professeur Piéron tendent à l'établissement de fiches biotypologiques, tenant compte de tous les aspects de la personnalité et qui accompagneraient l'individu à l'école et dans la vie. M. Le Lay est l'auteur d'un projet de livret scolaire aux fins de sélection des

élèves, mais il n'est pas encore question de se servir de tels documents en remplacement d'examens quels qu'ils soient.

La difficulté de résoudre par une fiche le problème des examens est double. Il faut se mettre d'accord sur la rédaction de ces fiches, quant à ce qu'elles doivent contenir ; et il faut trouver le moyen de comparer entre eux les rapports ainsi obtenus. A titre d'exemple, l'auteur étudie six formes de fiches, émanant d'Angleterre, de Belgique, des Etats-Unis et de France. Quatre d'entre elles sont cumulatives, c'est-à-dire se rapportent à l'ensemble de la période scolaire ; une est un rapport de fin d'année destiné aux parents ; la dernière est établie en vue de la sélection des écoliers pour l'enseignement secondaire.

Il est intéressant de constater que pour les six fiches examinées, la même division en cinq champs d'observation a été adoptée. Les annotations se réfèrent au milieu familial, à l'état physique et sanitaire, aux talents et aptitudes, aux connaissances acquises, enfin au tempérament et au caractère.

Cinq autres rubriques méritent de retenir l'attention : trois des fiches envisagées doivent contenir un résumé biographique avec indication des événements importants de la vie de l'enfant ; quatre demandent que les intérêts et goûts personnels de l'enfant soient consignés, et trois réservent une case aux acquisitions ou talents exceptionnels. Trois aussi font une place aux activités sociales de l'écolier dans l'école. Il y a là une recherche des caractéristiques individuelles qui mérite d'être signalée.

Sous la rubrique « Talents et aptitudes » sont consignés les résultats des tests dits d'intelligence ; deux des fiches mentionnent des tests spéciaux d'aptitudes. Deux fiches anglaises envisagent les talents en matière de jeux et le Rapport destiné aux parents comprend une rubrique pour les arts et les travaux manuels. La fiche belge réserve deux pages aux « Observations d'ordre moral et social » et demande des notes concernant les qualités dominantes et traits caractéristiques, y compris les réactions dans les rapports des élèves entre eux et avec leurs professeurs, l'attitude sur le terrain de jeux et la capacité de fournir un effort soutenu. La même préoccupation se fait jour sur les fiches anglaises et sur le projet Le Lay de livret scolaire, d'analyser et de grouper les qualités et aptitudes morales.

Il semble donc possible d'arriver peu à peu à une entente, aussi bien en ce qui concerne le choix des rubriques de la fiche-livret scolaire que pour la méthode de com-

paraison des indications qui y sont contenues. Il est évident, remarque l'auteur, que le système actuel d'examen est en mesure de nous fournir un type d'humanité régulier, développé jusqu'à un niveau minimum pour ainsi dire standardisé. Tandis que l'emploi préconisé des fiches laisse pénétrer l'élasticité, la variété dans le système, en s'appuyant sur la confiance faite aux éducateurs, expose à un certain risque. Mais est-ce payer trop cher ce que nous voulons obtenir par l'éducation : à savoir des personnalités en pleine possession d'elles-mêmes et cultivées au maximum de leurs capacités !

CHAPITRE X. — Résumé et Conclusions.

— L'auteur du rapport pense que la substitution des examens intérieurs aux examens extérieurs peut préparer la voie à la réforme qui semble désirable. Cette réforme consisterait en l'adoption d'un système de fiches scolaires plus ou moins unifié, susceptible de donner satisfaction aux parents et aux maîtres, aux patrons en quête d'employés, et surtout à la société qui gagnera à être composée d'individualités fournissant leur plein rendement.

* * *

La quatrième partie de ce copieux rapport fait entendre la voix des Ecoles nouvelles.

Le XI^e chapitre traite des réformes compatibles avec la liberté. C'est le résumé des réponses reçues par la Commission internationale des Examens à un questionnaire envoyé à quelques Ecoles nouvelles de divers pays.

Citons — en un passage : « Si nous n'étions pas indirectement obligés de préparer nos élèves à l'examen de fin d'études organisé par l'Etat, dit une école australienne de jeunes filles, du fait que ce diplôme donne accès à l'Université de Sydney, qu'il est exigé par des maisons de commerce très importantes et qu'il qualifie seul en tant qu'établissements d'enseignement secondaire, les écoles qui y préparent et se soumettent à l'inspection officielle, voici quelles modifications nous ferions subir à nos programmes et à nos méthodes :

« 1^o Pour l'étude de nombreuses matières, on introduirait la méthode synthétique. Pour le moment, c'est une question de hasard lorsque cela se produit.

« 2^o L'emploi du temps serait rendu plus souple afin de pouvoir être adapté rapidement aux sujets présentant un intérêt d'actualité.

« 3^o Le nombre des sujets à étudier serait réduit en faveur d'un travail plus approfondi en certains points pour les enfants spécialement doués, lorsqu'un niveau suffisant au-

rait été atteint dans l'ensemble des matières ;

« 4° Les élèves reconnus inaptes aux études intellectuelles, seraient dirigés vers des travaux non compris dans le programme d'examens et propres à développer leurs capacités pratiques ou des qualités sociales, telles que le talent d'organisation ;

« 5° En littérature et en histoire, nous ferions un usage plus étendu de l'interprétation dramatique, — la bibliothèque aussi serait plus largement utilisée à l'école moyenne ;

« 6° La méthode de contribution volontaire, des clubs, au travail en cours, sous forme de dossier original, de composition littéraire ou de recherches serait employée dans la plupart des groupes. »

Cette même école fit un courageux essai pour résoudre le problème en instituant un examen spécial pour certains élèves, mais dut renoncer à poursuivre son expérience.

Cette expérience consistait dans la création d'un cours spécial de deux ans (une année préparatoire avait même été prévue) réservé aux élèves incapables d'entrer à l'Université ou n'ayant pas l'intention de le faire. Ce cours reçut des enfants dont le niveau était insuffisant en certaines matières exigées pour le diplôme officiel, d'autres, qui, doués pour les arts, avaient besoin de temps pour développer ces dons, et enfin une troisième catégorie d'élèves plus doués pour la vie pratique que pour les travaux intellectuels.

On traça un programme varié et les enfants furent répartis en groupes assez restreints pour permettre de s'occuper individuellement de chacun d'eux.

L'examen prévu pour la fin de la première année n'excluait pas la possibilité de poursuivre les études pendant un an encore pour quatre matières, si certains élèves désiraient se spécialiser.

Les sujets furent donnés et corrigés par des examinateurs étrangers à l'école et munis de titres les accréditant pour cette activité. Ils fournirent un rapport concernant leur travail.

L'expérience dut être abandonnée pour les deux raisons suivantes : 1° Le certificat délivré ne fut pas jugé suffisant pour procurer un emploi ou pour permettre d'accéder à des cours spécialisés préparant aux carrières d'infirmière ou de masseuse ; 2° La crise économique poussa les parents à exiger plus que jamais pour leurs enfants un diplôme bien coté, et, d'autre part, ces mêmes difficultés matérielles diminuèrent le nombre des élèves, rendant une telle expérience trop coûteuse pour l'école.

CHAPITRE XII. — *Les évaluations portées sur les fiches scolaires.* — C'est à ce sujet que les opinions diffèrent le plus dans les Ecoles nouvelles.

Certaines d'entre elles, en Angleterre et aux Etats-Unis, déclarent se passer complètement d'épreuves de contrôle et d'évaluation queltes qu'elles soient. L'une d'elles, dont la clientèle se compose d'enfants de la classe ouvrière, pense qu'une fois entrés dans la vie pratique, ce qui importe pour ces adolescents c'est l'emploi qu'ils sauront faire de leurs loisirs et leur aptitude à réorganiser la vie à l'usine. Question de caractère, d'esprit organisateur, d'intérêt en éveil, d'habileté à découvrir et à consulter les livres où ils pourront trouver ce qu'ils ignorent. Seules les écoles organisées en vue de la vie sont équipées pour remplacer les examens. Elles connaissent les enfants par le contact journalier. « La personnalité et le comportement, les habitudes et la vitalité ne peuvent être mesurés par le froid scalpel des examens ou de ce qu'on appelle les tests d'intelligence ».

Une autre pense que ces évaluations intellectuelles ne font que favoriser l'amour-propre et ne peuvent être exactes. « D'ailleurs les enfants ne devraient pas faire sur le plan intellectuel plus d'efforts de croissance qu'ils n'en font sur le plan physique ».

Voici d'autres avis émanant d'Europe et d'Amérique : « Il faut constater que le niveau minimum de connaissances et d'aptitudes est atteint pour faire passer les enfants d'une classe dans une autre. Nous ne nous attachons pas à comparer entre eux les travaux exécutés par les enfants. Le seul contrôle nécessaire est celui de la qualité du travail intellectuel et manuel. On y ajoute des tests annuels de capacité intellectuelle et de santé mentale ».

Cependant, la majorité des écoles déclarent trouver utiles les annotations et évaluations de la fiche scolaire pour quatre raisons principales :

1° Elles aident l'enfant à se connaître et à se rendre compte de ses progrès ;

2° Sous forme de rapports (car les fiches ne sont pas destinées aux familles mais restent à l'école) elles tiennent les parents au courant de la vie scolaire de leurs enfants ;

3° Elles aident à décider de la promotion des élèves d'une classe à l'autre ;

4° Elles constituent une indication pour l'orientation professionnelle.

Il résulte des nombreux rapports cités au cours de ce dernier chapitre que l'habitude de comparer les élèves entre eux par des notes de compositions dans le but de les

stimuler au travail est abandonnée d'une manière générale (n'oublions pas qu'il s'agit d'écoles nouvelles) et qu'on s'efforce d'évaluer le travail de chaque enfant par rapport à ses propres facultés ;

Que la promotion des élèves d'une classe à l'autre ne dépend pas seulement de son travail considéré en dehors des résultats d'examens éventuels, mais aussi de facteurs psychologiques et sociaux déterminés par l'ensemble du personnel enseignant de l'école ;

Que les écoles anglaises font un emploi de plus en plus fréquent des tests d'intelligence et enfin que l'on essaie d'établir par le moyen de rapports la collaboration entre la famille et l'école.

Quelques formules originales pour retracer les progrès des enfants ont spécialement attiré notre attention. Dans une école anglaise qui emploie le Plan Dalton modifié, l'élève peut suivre ses propres progrès au moyen d'un tableau tenu par le maître et par lui-même et montrant la qualité des travaux accomplis ainsi que la somme d'efforts exigée par chaque « contrat ». Il y a des écoles qui font collectionner les travaux du trimestre dans un portefeuille personnel à chaque élève, portefeuille qui constitue un excellent instrument de contrôle.

Les expositions, les représentants dramatiques sont aussi de précieux points de repère. Dans une école suisse, on fait usage de graphiques d'acquisition de connaissances, tracés par les élèves eux-mêmes.

Une école de Hongrie écrit : « Nous sommes contraints de donner des notes trois fois l'an. Cette méthode est inutile et néfaste... Nous nous entendons toujours à l'avance avec les enfants à ce sujet..., spécialement dans les classes élevées. Les enfants en somme, s'attribuent des notes à eux-

mêmes en consultant leurs professeurs. Mais nous jugeons de beaucoup préférable la méthode qui consiste à garder un contact étroit avec les parents et à les renseigner d'une manière détaillée sur les progrès de leurs enfants ».

L'expérience suivante fut faite dans une école des Etats-Unis par un groupe de professeurs.

On commença par demander aux élèves d'aider à la rédaction des commentaires ajoutés à leur bulletin scolaire et signés par un professeur. Puis on invita les élèves à remplir eux-mêmes les cases des bulletins avec la collaboration du professeur. L'étape suivante fut d'appeler en consultation le groupe ou la classe pour chaque appréciation. Après quoi, les parents ajoutèrent leurs propres commentaires. Et enfin, ce fut la classe qui en arriva à juger son travail.

On observa qu'une importance de plus en plus grande était accordée au développement des caractères, tandis qu'une valeur moindre semblait être attribuée à l'acquisition des connaissances. Cette formule de bulletin scolaire a semblé présenter une réelle utilité, non seulement pour chaque élève — qui apprenait ainsi à juger tout naturellement ses succès et à regarder en face les obstacles — mais aussi à la classe, aux parents et aux professeurs.

En conclusion, on peut constater que les expériences poursuivies dans les écoles nouvelles ont amené ces dernières à employer des méthodes de contrôle d'aptitudes et d'acquisition de connaissances qui sont précisément celles dont l'usage deviendra nécessaire si on en arrive à remplacer les examens par les bulletins ou livrets scolaires cumulatifs décrits dans le présent rapport.

J. HAUSER.

Le chemin de la vie

(Quelques documents sur la situation de l'enfance soviétique)

Il est presque impossible de retracer dans un tableau d'ensemble la situation actuelle de l'enfance soviétique. Depuis le début de la révolution les réformes se succèdent et chaque innovation abroge, du moins en partie, les dispositions antérieures. Ainsi donc, nous assistons à des changements rapides qui expliquent, sans doute, certains malentendus. On a vu souvent critiquer avec véhémence ou, au contraire, citer avec admiration des mesures qui n'étaient plus qu'un souvenir, une étape dépassée !

Les dernières réformes du gouvernement soviétique apportent encore une fois des modifications profondes. Nous en examinerons une, particulièrement frappante et montrerons en même temps quelques aspects de la vie quotidienne qui, de toute évidence, ne coïncident pas nécessairement avec la réglementation légale. Dans cette rapide excursion nous suivrons un guide sûr : la presse soviétique.

Les enfants abandonnés

Il y a quelques années nous avons publié un article montrant qu'en Russie le problème de l'enfance abandonnée subsistait toujours (1). Cet article nous a valu beaucoup de reproches. Comment ! parler d'enfants abandonnés après les admirables efforts accomplis pour cicatrizer cette plaie !

On se souvient du beau film « Le Chemin de la Vie » et on le cite volontiers chaque fois qu'on éprouve le besoin d'une illustration vivante des tendances humanitaires du gouvernement soviétique dans la lutte contre les malheurs qui accablent l'enfance.

Beau film, sans doute. Mais nullement documentaire. Le chemin de la vie, le vrai, est accidenté et tortueux. Le gouvernement soviétique adresse un démenti solennel à ses cinéastes — et aussi à tous ceux qui depuis tant d'années nous donnent en exemple ses réalisations dans le domaine que nous devons parcourir. Voici le préambule de sa dernière décision en cette matière. Nous le traduisons aussi littéralement que possible, en sacrifiant le style à l'exactitude :

« Le conseil des commissaires du peuple de l'U. R. S. S. et le comité central du parti communiste (bolchevik) ont signalé qu'à l'heure actuelle, malgré l'amélioration ininterrompue de la situation matérielle et culturelle des travailleurs des villes et des campagnes, et tandis que l'Etat dépense des sommes énormes pour l'entretien des établissements destinés aux enfants, la présence des enfants abandonnés dans les capitales et dans les autres villes du pays s'explique par le mauvais travail des organisations locales des soviets et du parti, des associations syndicales et des jeunesses communistes en ce qui concerne la liquidation et la prévention de l'abandon de l'enfance, aussi bien que par l'absence de toute participation organisée des organismes soviétiques à cette activité.

A. La majorité des maisons de l'enfant ne donnent satisfaction ni au point de vue matériel, ni au point de vue éducatif ;

B. Tout a fait insuffisante, nulle dans plusieurs localités, est la lutte organisée contre les mœurs d'apaches chez les enfants et contre les éléments criminels qui existent parmi les enfants et les adolescents ;

C. Jusqu'à présent on n'a pas créé les conditions qui auraient permis de placer immédiatement dans des établissements enfantins appropriés ou de rendre aux parents les enfants qui pour tel ou tel motif se sont trouvés dans la rue (perte des parents, abandon des parents, éviction des maisons de l'enfant, etc.).

D. On n'exerce aucune influence, on n'intente pas de poursuites contre les parents et les tuteurs qui se désintéressent de leurs enfants et qui

tolèrent chez eux des mœurs d'apaches, les vols, les vices et le vagabondage » (1).

Ce préambule est suivi de toute une série de mesures administratives et éducatives proposées par le gouvernement. Elles ne diffèrent pas beaucoup de celles que nous connaissons depuis tant d'années. Mais il y a déjà eu, auparavant, une innovation devant laquelle s'effacent, en quelque sorte, tous les autres remèdes adoptés ou seulement concevables.

La peine de mort

Le lecteur aura remarqué que dans le document ci-dessus traduit on insiste beaucoup sur les enfants « criminels » ou « apaches ». La distinction de ces catégories particulières, composées surtout, mais non uniquement d'enfants abandonnés, implique l'adoption de mesures spéciales. Malheureusement il ne s'agit plus de mesures éducatives, mais répressives.

Il y a longtemps déjà nous avons soutenu que la pratique pénale, considérée dans son ensemble, est une soupape de sûreté pour les instincts sadiques fort répandus dans les sociétés modernes. Plus récemment, en constatant la vague de cruauté qui déferle sur le monde nous avons pu dire que les événements ultérieurs ont confirmé notre point de vue. « L'instauration de certains régimes politiques, le fléchissement du respect de la personne humaine ont eu une répercussion sérieuse sur la politique pénale et le psychologue tant soit peu familiarisé avec l'histoire de la répression du crime déclera sans peine dans ce revirement des éléments qui trahissent une recrudescence des penchants autrefois apparents et refoules ensuite par un siècle de libéralisme : rétablissement et application massive de la peine de mort dans les pays où, depuis longtemps, elle avait été abolie, son extension aux femmes, campagnes en faveur du châtimement corporel, retour aux punitions franchement « sexuelles » (stérilisation), élucubrations « scientifiques » relatives à la « technique » des exécutions capitales » (2). Pourtant, dans ce tableau subsistait une lacune. Le gouvernement soviétique l'a comblée depuis. Il a étendu, en effet, aux enfants âgés de douze ans au moins l'ensemble des sanctions pénales prévues par le

(1) *Leningradskaja Pravda*, n° 125, 1^{er} juin 1935. Nous traduisons, aux alinéas B et D, par « mœurs d'apaches » le mot russe *khouliganato*, auquel ne correspond aucun substantif français, mais qui dérive de l'anglais *hooligan* (apache).

(2) E. Schreider : *Biotypologie*, t. II, n° 3, septembre 1934.

(1) E. Schreider : *L'Enfance abandonnée en Russie*. Les Annales de l'Enfance, n° 20, 1928.

code, y compris les travaux forcés et la peine de mort.

C'est à tel point invraisemblable que nous croyons devoir reproduire in-extenso le macabre document que voici (1) :

« Pour liquider rapidement la criminalité parmi les mineurs, le comité exécutif central et le conseil des commissaires du peuple décident de :

1° Déferer au tribunal criminel, avec application de toutes les mesures de châtiment pénal, les mineurs à partir de l'âge de douze ans, convaincus d'avoir commis des vols, des violences, des lésions physiques, des mutilations, des assassinats ou tentatives d'assassinat.

2° Punir avec la réclusion pour une durée non inférieure à 5 ans les personnes convaincues d'avoir incité ou attiré les mineurs à participer à des crimes ou d'avoir induit les mineurs à spéculer, à se prostituer ou à mendier et ainsi de suite.

3° Abolir l'article 8 des « Principes fondamentaux de la législation pénale de l'U. R. S. S. et des républiques confédérées ».

4° Inviter les gouvernements des républiques confédérées à mettre en harmonie avec la présente décision la législation pénale des républiques.

Le 7 avril 1935.

Le président de l'exécutif central de l'U. R. S. S.,
M. KALININE.

Le président du conseil des commissaires
du peuple de l'U. R. S. S.,
V. MOLOTOV.

Le secrétaire de l'exécutif central de l'U. R. S. S.,
I. AKOULOV.

La Pravda de Moscou, organe central du parti communiste, commentait en ces termes le décret que nous venons de citer :

« La liberté, la plénitude des droits de l'adolescent à la maison, à l'école, dans la rue, l'obligation, pour les adultes, d'avoir envers lui une attitude douce et attentive, ont été comprises, bien des fois, comme un droit à la conduite déréglée, à l'arbitraire, à l'impunité de toutes les actions... A ces phénomènes morbides a contribué la faiblesse du travail éducatif des commissariats de l'éducation et des jeunesses communistes. En accomplissant, parfois même d'une façon suivie, des actions antisociales, des actions d'apâche, allant jusqu'aux agressions dirigées contre l'entourage et même aux assassinats, l'adolescent, pratiquement, ne pouvait être ni puni, ni amendé. L'école, l'organisation des pionniers faisaient entendre que les parents auraient dû y penser, les parents, à leur tour, faisaient grief aux organisations pédagogiques : pourquoi éduquent-elles si mal ?

« Les commissions chargées des affaires des mineurs, qui relèvent du commissariat de l'instruction, ont fait preuve d'une inaptitude com-

plète dans la lutte contre les crimes des adolescents et dans leur prévention... »

La majorité des maisons de l'enfant ne donnent satisfaction ni au point de vue matériel, ni au point de vue moral. Les organisations pédagogiques travaillent mal. Les organes du commissariat de l'instruction font preuve d'une inaptitude complète. Commencera-t-on par réformer ces institutions ? Hélas ! on adopte une solution différente : on renonce à l'action éducative, on s'adresse au bourreau. Après avoir rappelé le nouveau décret, le journal moscovite explique :

« Toutes les organisations des jeunesses communistes, des pionniers, toutes les organisations scolaires ont le devoir de donner la plus grande diffusion à cette décision pour que les adolescents contaminés par les tendances criminelles se rendent clairement compte qu'on les traitera sans sensiblerie... Le crime de l'adolescent sera puni d'après le code criminel normal, et c'est là la principale force qui s'abat sur la criminalité infantile » (1).

Oui, une force inhumaine, abusant de sa toute-puissance, va s'abattre sur des enfants. A son tour M. A. I. Vychinski, procureur de l'U. R. S. S. donne des précisions :

« Les punitions, pour les crimes des mineurs, les plus variés et les plus graves, se ramèneraient à ce qu'on appelle action pédagogique. A l'heure actuelle cela vient d'être aboli. La décision du gouvernement sépare un groupe de crimes particulièrement dangereux pour les travailleurs de notre pays : le vol, la violence, les lésions corporelles, les mutilations, l'assassinat ou la récidive d'assassinat ; elle réclame à l'égard de cette catégorie de crimes commis par les mineurs les mesures de lutte les plus résolues et les plus fermes » (2).

Avant de mettre le point final, nous voudrions dissiper un malentendu possible. Nous n'avons jamais contesté les réalisations scolaires du régime soviétique. Nous les avons soulignées plus d'une fois dans différentes publications (3). Aujourd'hui encore nous pourrions en citer quelques-unes fort appréciables. Seulement, cette fois-ci, il nous a paru intéressant de montrer aussi le revers de la médaille, d'insister sur ce que l'on ignore ou qu'on passe sous silence. Nous avons voulu montrer que « le chemin de la vie » suit un itinéraire capricieux et que s'il nous mène sur des hauteurs d'où l'on aperçoit des horizons nouveaux, parfois il nous faut descendre dans de très sombres abîmes. Eugène SCHREIDER.

(1) Leningradskaja Pravda, n° 82, 8 avril 1935, p. 1. (L'art. 8 mentionné dans le texte du décret, est aboli, établissant un régime spécial favorable aux mineurs).

(1) Pravda (de Moscou, organe central du parti communiste), éditorial, n° 98, 9 avril 1935.

(2) Leningradskaja, n° 85, 11 avril 1935.

(3) Notamment dans Notre Temps.

Sur la crise de l'Éducation

Par B. Kévorikar, Professeur à l'Institut Melkonian, Nicosié (Chypre)

Il y a actuellement crise de l'éducation, si par crise on entend rupture d'équilibre, impossibilité pour les dirigeants de prévoir les événements et de les diriger.

Ni les parents, ni l'école n'ont peut-être jamais été à ce point incapables d'avoir de l'autorité sur la jeune génération et de la diriger.

Si l'on veut bien observer d'un peu près l'état des choses, on se voit obligé de reconnaître que la jeune génération est, même dans les écoles et malgré des règlements détaillés et très savants, laissée à elle-même, exposée aux caprices du hasard. Elle travaille à sa manière, elle a la conduite de son impulsion, en un mot elle s'élève toute seule. On ne peut vraiment pas parler d'éducation au sens propre du mot, lequel implique influence, direction voulue. École active, éducation fonctionnelle qui ne contrediront en aucune manière la signification de ce terme ; quel que soit le soin que les néo-éducateurs apportent à éviter d'agir sur l'enfant, de le mouler sur un type préconçu, ils ne restent pas les simples témoins de l'éclosion des facultés et des aptitudes de l'enfant, mais plutôt ils s'efforcent d'empêcher que les mauvais instincts, les mauvais penchants prennent force et s'enracinent, et de favoriser, en revanche, le développement des bons en épiaut leur apparition.

Du reste, parlisans et adversaires de la pédagogie nouvelle, lorsqu'ils sont de vrais éducateurs, dignes de ce nom, ne diffèrent guère les uns des autres que dans la théorie seule, dans le cours des controverses. Ceux-ci mettent surtout l'accent sur la vocation, l'autorité ; ceux-là sur la nécessité d'une conception et d'une technique à base scientifique.

Quelle peut être la cause de cet état de choses, à une époque où la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale semblent avoir trouvé des méthodes et des procédés scientifiques, permettant une éducation plus efficace ?



Il n'est point nécessaire d'être observateur perspicace pour constater comment les jeunes gens, les adolescents et même les petits enfants sont l'objet de la sollicitude des gouvernements, partis et organisations : bolchévistes comme fascistes, royalistes

comme républicains, Église catholique comme communautés protestantes, militaristes comme pacifistes cherchent à les accaparer pour les mettre au service de la réalisation de leurs programmes. Il en résulte qu'un peu dans tous les pays, les jeunes se trouvent mêlés à la vie politique, qu'ils y jouent un rôle. Les journaux abondent en nouvelles relatant des activités d'organisations d'enfants, de sociétés d'étudiants : résolutions prises, réclamations, manifestations et même actes de terrorisme. Il suffit, du reste, d'ouvrir le premier journal venu pour être édifié à ce sujet. On ne songe pas assez sérieusement aux conséquences déplorables qu'entraîne cet état de choses.

Ce n'est certes pas d'aujourd'hui qu'on veut accaparer la jeunesse pour la mettre au service d'un but autre que son éducation, éducation désintéressée dans la mesure du possible. Les exemples abondent dans l'histoire. Exemple classique, les Jésuites sont critiqués sévèrement et à juste titre, pour cette tendance qui tue chez leurs élèves l'individualité, qui les dresse au lieu de les éduquer.

Cependant le phénomène se trouve actuellement extrêmement généralisé et constitue une des contradictions les plus flagrantes de nos temps. En effet, si d'une part l'esprit et la conscience de l'enfant sont ainsi exploités, de l'autre on n'avait jamais aussi fortement insisté sur la nécessité de son libre développement, de l'éclosion de son individualité, en un mot du respect chez lui de la nature et de la dignité humaines.

Ce que font aujourd'hui la plupart des gouvernements, des partis politiques et des organisations similaires, n'est que du dressage. Dressage dans le sens péjoratif du terme jusqu'ici employé pour qualifier la méthode des Jésuites (1). Le balilla fasciste, le catéchumène protestant, l'enfant catholique, le petit bolchéviste sans-Dieu, l'écolier nationaliste, etc., etc., sont imbibés des idées et des principes tout faits de leurs guides de conscience, ils sont en quelque sorte moulés, souvent par force. Même les étudiants d'université n'émettent que des théories apprises, les idées directrices ayant

(1) Car il y a un dressage honnête en éducation, indispensable et d'ailleurs inévitable. Il consiste à faire contracter aux jeunes de bonnes habitudes dès le plus jeune âge. Mais c'est à un sujet sur lequel nous n'avons pas à nous étendre ici.

besoin, pour qu'elles soient des conceptions personnelles, d'une expérience de longue haleine, et de mûres réflexions.

Et remarquons — sans faire par cela leur apologie — que les Jésuites n'escamotaient pas de résultats immédiats ; ils attendaient du moins que les générations se trouvant sous leur domination atteignent l'âge de la raison pour diriger le monde selon les directives jésuites ; tandis que les organisations auxquelles nous faisons allusions poussent les jeunes à agir immédiatement, à se mêler dès aujourd'hui des affaires du monde.

Outre la violation du principe de respect de la dignité humaine chez les jeunes, il y a la question de l'éducation tout court.

L'existence d'une arrière-pensée empêche naturellement que la préoccupation de l'éducation, du développement moral prime toute chose. La jeune génération à laquelle on fait jouer un rôle qui ne devrait appartenir qu'aux grandes personnes, ne vit pas d'une vie conforme à son âge, et par conséquent son éducation s'en ressent inévitablement.

Les jeunes sentent qu'on attend d'eux quelque service, ils se rendent vite compte qu'ils sont considérés comme indispensables à la réalisation de buts poursuivis par ceux qui les élèvent, et par suite ils se gâtent, se croient trop et trop tôt égaux, sinon supérieurs, à tout le monde.

Beaucoup voient d'un œil tolérant cette conduite des jeunes : Ne faut-il pas laisser se développer chez eux l'individualité, la liberté d'opinions, l'esprit critique, la conscience des droits et devoirs, le courage civique ?

Certainement ! Mais cependant à condition qu'on ne leur laisse pas croire qu'ils sont déjà aussi mûrs que des adultes, qu'ils voient plus clair que ceux qui ont derrière eux une longue expérience plus précieuse qu'aucune connaissance apprise, et qui ont charge, directement ou indirectement, de pourvoir à leur éducation.

Tout établissement scolaire — aussi bien l'université que l'école primaire, — ne doit jamais perdre de vue qu'il assume la responsabilité de l'avenir de ses élèves. On le perd trop souvent de vue. La jeune génération, on se l'arrache, comme une proie précieuse, les uns aux autres, pour la gagner on la ménage de toute façon, et cela au grand dam de son éducation. C'est au prix des jeunes âmes que les grands jouent leur jeu.

D'autres, appartenant plus directement à la carrière de l'éducation — des pédagogues, si l'on veut — prétendent s'inspirer de la pédagogie scientifique et libérale, et renoncent complètement à agir sur l'enfant, à le

diriger, sous prétexte de lui permettre de se développer librement. Ils invoquent l'excellente devise « *Discat a puero magister* » que nous devons à MM. Bovet et Claparède, les créateurs de l'Institut J.-J. Rousseau.

Quelle que soit la nécessité pour l'éducateur de laisser se révéler l'enfant, quelque réservée que doive être son attitude, il a le devoir et le droit d'éduquer l'enfant. Sur-tout dans le domaine de la morale, de la formation du caractère cela ne peut d'aucune manière signifier une neutralité absolue. Au contraire ! « Que le maître apprenne de l'enfant », certes oui ! si cela veut dire connaître la psychologie des enfants — particulièrement celle de son propre enfant ou élève — afin de s'y conformer, de choisir les moyens d'empêcher certaines choses et d'en favoriser d'autres. On compare souvent l'esprit humain à la terre. La culture de l'esprit aussi exige des soins : il faut empêcher d'une manière ou de l'autre que de mauvais instincts, de mauvaises tendances, innées ou acquises se développent.

M. Claparède, un des créateurs de la pédagogie nouvelle, en répondant aux critiques injustes qu'on lui adresse, pour le moins par incompréhension, déclare (1) : « L'école active ne demande pas tant que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent ; elle réclame surtout qu'ils veuillent tout ce qu'ils font ».

« La conception fonctionnelle n'implique nullement qu'il faille abandonner l'enfant à ses intérêts spontanés. Ce qu'il faut, c'est exploiter ses intérêts, c'est rattacher à ses intérêts, c'est-à-dire à sa vie, ce qu'on désire lui apprendre ». Et il cite le mot de P. Lacombe : « Je ne me mets pas aux ordres de l'enfant, ce qui n'est pas la même chose, je me mets aux ordres de l'enfance ! »

M. Claparède répondant encore à ceux qui disent que : « l'éducation fonctionnelle supprime la contrainte, ce qui est déplorable car l'homme est constamment obligé de faire des choses qu'il n'aime pas », ajoute : « mais, si nous cherchions plutôt à l'incliner à aimer ce qu'il est obligé de faire ! »

Tout cela ne signifie-t-il pas que l'éducateur guidera l'enfant, qu'il lui fera faire aussi ce que lui — l'éducateur — veut qu'il fasse, qu'il le dirigera ? Car guider — ne donnons pas le change — signifie en somme diriger. Tous les pédagogues praticiens, même les ultra-libéraux, sont des dirigeants. La neutralité absolue est une impossibilité ; toute école, toute classe portent l'empreinte des mentalités de leurs dirigeants.

Si un des termes du problème éducatif

(1) L'Éducation fonctionnelle. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris.

est la connaissance de l'enfant, l'autre, en somme, c'est l'influence de l'éducateur.

Celui qui se charge de la mission d'éducateur doit non seulement savoir ce qu'il enseignera et comment ; il doit non seulement s'inspirer d'un idéal moral, mais aussi avoir de la personnalité, une foi profonde en l'efficacité de l'éducation, il doit être capable d'influence sur ses élèves et doté de fermeté.

Mais remarquons surtout qu'il est faux d'établir une analogie entre l'organisation de la famille et celle d'un Etat, car dans ce dernier il y a, d'une part, une collectivité d'individus majeurs, mûrs de raison, et, de l'autre, des gouvernants. Un peuple a le droit et le devoir d'adopter la forme de gouvernement de son choix, d'élire ses gouvernants. Il n'en est point de même de la famille. Ici il y a, d'une part, des individus n'ayant pas encore atteint l'âge de raison, qui ont besoin d'être éduqués, préparés à la vie ; et, de l'autre, des personnes expérimentées ayant charge de les éduquer.

Si l'on voulait absolument trouver dans le domaine de l'éducation un terme d'analogie avec l'organisation de l'Etat, ce pourrait être le système de l'autonomie des écoliers. Mais là encore, si l'on veut y regarder de plus près, on constatera que l'analogie est tout apparente, il y a une différence fondamentale entre les deux. Dans un Etat, comme nous venons de le relever, c'est le droit et le devoir des citoyens de se choisir telle forme gouvernementale qu'ils jugent utile. Tandis que dans les écoles l'autonomie des élèves est avant tout une méthode d'éducation ; elle a pour but de familiariser les jeunes avec la liberté et la responsabilité individuelle par l'exercice, et de les préparer à la vie privée et civique. Les maîtres choisissent, dans leurs grandes lignes, les meilleures règles de la vie scolaire et tâchent d'amener les élèves à adopter et à appliquer ce qu'eux, maîtres, désirent du fond de leur cœur qu'ils adoptent et appliquent. Les élèves sentent bien qu'ils ne peuvent pas prendre de décisions, voter des règles contrairement à l'esprit de l'école. Du reste, il ne faut point oublier que si le premier but de l'autonomie est l'éducation des élèves, elle est en même temps un moyen de discipline : le moyen le plus sûr, le plus durable lorsqu'il est appliqué avec la sagesse nécessaire.

Un éducateur digne de ce nom, permet à ses élèves d'exprimer leurs désirs, leur volonté, il leur donne des libertés, mais il ne met pas en danger le bon ordre, ne renonce pas complètement à son autorité, ne la remet jamais entièrement aux élèves — sauf dans le cas où il désire leur faire sentir,

pendant quelques jours, les inconvénients de l'anarchie ; mais à peine un mouvement réclamant l'ordre pointe-t-il parmi les élèves — mouvement favorisé par lui-même grâce aux impondérables et sans s'en apercevoir peut-être — il reprend immédiatement son rôle de dirigeant, si discret soit-il.

Partout où l'autonomie est organisée, il y a l'influence d'un dirigeant, de quelqu'un se tenant dans la coulisse et ayant à côté d'autres qualités (expérience, affection, tact) une forte individualité. Les enfants, bien qu'on leur déclare que la classe, l'école leur appartient en quelque sorte, que l'honneur en est mis sous leur sauvegarde, sentent tout de même qu'ils sont dans ce milieu sous certaines conditions seulement, que le maître peut au besoin imposer sa volonté si certaines règles ne sont pas observées, et même éloigner les récalcitrants. Le milieu est d'avance formé et l'atmosphère morale saturée en quelque sorte de ces conditions et règles. Celui qui ne s'y adapte pas ne peut y rester ; il s'en éloigne ou on l'en éloigne.

L'organisation du milieu étant une question vitale pour tout établissement scolaire, je me suis intéressé très spécialement au régime disciplinaire de ceux classés comme modèles. J'ai cherché dans des ouvrages décrivant le système d'autonomie des écoliers, en particulier dans l'excellent livre de M. A. Ferrière (1) si on n'avait jamais été obligé de recourir à l'exclusion. La réponse a été toujours affirmative. De même, chaque fois que j'ai eu l'occasion de visiter une institution se réclamant de l'éducation nouvelle, j'ai cherché à savoir, — au point d'être parfois indiscret, les dirigeants étant naturellement enclins à ne mettre l'accent que sur le succès — si c'était uniquement grâce au système adopté, quel qu'il fût, qu'on n'avait pas de difficultés disciplinaires ou parce qu'on rendait impossible la propagation des dispositions incompatibles avec l'esprit du milieu, en éliminant les éléments inaptes à s'y adapter. L'élimination n'a jamais été exclue, au moins au début. En effet, très souvent une seule expulsion suffit ; ensuite, le milieu se trouve formé et si fortement que les nouveaux venus sont bientôt assimilés. Une fois créée l'atmosphère de l'établissement, les élèves eux-mêmes s'en érigent les défenseurs, et d'autant plus jalousement qu'on encourage ceux qui observent les règlements.

Même dans les institutions organisées en communautés, où les lois sont établies par les jeunes eux-mêmes, l'épuration se fait ; du moins elle est prévue dans les règle-

(1) L'Autonomie des Ecoliers. Delechaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris.

ments. La République de la Jeunesse fondée par George, par exemple « exclut tous ceux qui présentent une déficience physique ou mentale. J'entends par là, dit M. George, en particulier la perversion morale de l'un ou de l'autre sexe. Par contre la République de la Jeunesse doit récompenser les individualités marquantes en leur donnant la possibilité de devenir des personnalités dirigeantes ».

Chatzky déclare également : « Quant à ceux qui se montraient incapables d'assumer des devoirs et de remplir des charges, ils se tenaient à l'écart, entraînant en conflit fréquent avec leurs camarades et finirent logiquement par quitter la colonie ». (1)

Ordinairement l'exclusion d'un élève est considérée comme abandon et cruauté. On cite souvent à ce sujet la parabole de la brebis égarée. Certes un enfant n'est jamais une quantité négligeable. Cependant l'exemple de la parabole n'est point à sa place ici : et c'est une grave erreur que de considérer toute exclusion comme de la cruauté. Il y a de la sagesse à vouer une attention plus particulière à la brebis égarée, tant que celle-ci n'est pas suivie par d'autres. Dès le moment où elle menace d'entraîner le troupeau entier, d'y mettre le désordre, la débandade, personne, me semble-t-il, n'abandonnerait le troupeau entier pour courir après une seule brebis. Du reste, lorsque nous parlons d'exclusion (il est nécessaire de bien préciser ce point, l'incompréhension à ce sujet étant complète de la part de beaucoup de gens) nous n'entendons point une expulsion pure et simple, une punition mais, — précisons ce point aussi — un changement de milieu où le sujet vive d'une vie correspondant autant que possible à son caractère, à ses intérêts et y respire librement. Combien ont souffert, sont devenus des sujets difficiles, simplement parce qu'on les a gardés obstinément dans un milieu qui ne leur convenait point ! Par contre, combien aussi, après avoir été des révoltés, des mauvais sujets, sont corrigés, se sont habitués à l'ordre et à la discipline, et sont devenus d'honnêtes gens par suite d'un changement de milieu ! Aussi pour celui qui aime réellement les jeunes, la cruauté — cruauté découlant d'inintelligence — est précisément de les garder dans un milieu qui ne leur convient pas. Il ne faut pas chercher ailleurs la cause de beaucoup de vies brisées — et Dieu sait s'il y en a ! — ; de même la cause de la désorganisation de plus d'un étalement ; puisque dans le domaine social l'adaptation au milieu est

une loi « être ou ne pas être » : l'individu qui ne s'adapte pas, fait sauter en éclats l'ordre établi, met le milieu où il se trouve sans dessus-dessous : ou bien il est écrasé ou bien il est expulsé. En voulant, par une bonté mal placée, essayer de sauver un individu, on risque de causer la perte de plusieurs, toute une famille, tout un établissement se désorganise, se ruine.

Inutile d'insister sur ce fait que chaque méthode ne peut convenir qu'à certains types d'enfants, et que chaque éducateur ne peut appliquer avec fruit que telle méthode donnée. De là vient que plusieurs méthodes différentes donnent d'excellents résultats appliquées par leurs auteurs ou par des éducateurs qui les ont faites leurs ; tandis qu'elles ratent piteusement entre les mains des autres.

La système des réactions naturelles préconisé par Rousseau — que Spencer dépouilla de ses paradoxes et que les représentants de la nouvelle pédagogie ont adopté — est une condition essentielle pour la préparation de l'enfant à la vie sociale, il développe le sentiment de la responsabilité, lui-même condition essentielle d'une discipline saine, conforme à la dignité humaine.

« L'éducation est la préparation à la vie » ! Si ce n'est pas là qu'un mot, on doit agir de manière à ce que l'enfant vive au milieu des choses et des hommes tout comme il vivra — toute proportion gardée, cela va sans dire — lorsqu'il atteindra l'âge de la raison : il doit buter contre les lois de la nature qui sont inflexibles et qu'on ne peut enfreindre impunément. Mais il doit sentir surtout que font également partie de la nature les personnes qui l'entourent et qui, quelque bienveillance, quelque affection même qu'elles aient pour lui, ont des exigences, des aspirations, des intérêts, des volontés différents des siens. De plus, ces personnes, mûries par les années et l'expérience, lui sont supérieures, ce qui leur confère certaines prérogatives.

L'erreur fondamentale des amis inintelligents des enfants c'est de vouloir les garder constamment dans une atmosphère de ménagement et de tolérance mal placées, ce qu'ils ne trouveront certes jamais plus tard dans la vie où ils seront obligés de ne compter que sur leurs capacités et sur leurs mérites personnels.

W. R. George — un intelligent, un vrai ami des jeunes — qui préconise de réunir pour un an ou deux tous les jeunes gens et toutes les jeunes filles jusqu'à dix-huit ans dans des villages où ils seraient les citoyens et où ils se trouveraient dans les conditions mêmes de la vie, avec toutes ses

(1) A. Ferrère, *op. cit.*

rigoureux et toutes ses responsabilités, dit : « Rien n'épargnera aux jeunes citoyens les pénalités encourues par leur sottise ou leur mauvaise conduite. Nous ne croyons pas que les jeunes gens soient préparés à la vie adulte si on leur épargne les conséquences de leurs folies ou de leurs crimes ou si on les enferme dans des colonies où manquent les éléments essentiels d'une société humaine naturelle. » (1)

On connaît l'argument des amis inintelligents des enfants : beaucoup qui ont eu une jeunesse désordonnée, sont souvent devenus des adultes exemplaires.

Personne ne songerait à nier le fait ; cependant « souvent » ne veut point dire « toujours » ; une simple possibilité ne nous

(1) Voir A. Ferrière. L'Autonomie des Écoliers.

donne pas le droit de la transformer en loi. En outre, si beaucoup ont changé, en bien, c'est à d'amères expériences qu'ils le doivent. « C'est la poigne de l'étranger qui fait du jeune un homme » dit un adage oriental. Chacun en a plus ou moins fait l'expérience, et combien l'ont payée cher pour n'avoir pas buté de bonne heure, dans la famille et à l'école, contre l'inevitable des lois sociales comme ils butent contre des lois physiques.

Partout où il y a une communauté la responsabilité individuelle et la discipline sont indispensables pour la liberté et par conséquent pour le bonheur, sinon de tous les membres sans distinction, du moins de la grande majorité. Pas de liberté durable sans responsabilité individuelle.

Chronique française

Les groupements d'instituteurs et leur presse

Pour bien comprendre les événements, il importe de connaître les groupements d'instituteurs, leurs tendances, leurs forces respectives et leur presse. À l'extrême-gauche, la *Fédération Unitaire de l'Enseignement* qui adhère à la C.G.T.U. possède des syndicats dans un grand nombre de départements et publie une revue hebdomadaire : *L'École Emancipée*. Près d'elle le *Syndicat National des Instituteurs et Instituteuses publiques de France et des Colonies*, adhérent à la C.G.T. et à la Fédération des Fonctionnaires publie une revue corporative et pédagogique : *L'École Libératrice* ; une revue de propagande paysanne : *La Terre libre*, et a créé une maison d'édition : *Sudel*.

La *Fédération Nationale des Groupements Professionnels d'Instituteurs et Instituteuses* reproche aux deux groupements précédents de faire de la politique et prétend vouloir rester sur le terrain corporatif. Ceci ne l'empêche pas de soutenir M. Doumergue, d'être encouragée par M. Mallarmé, soutenue par les Croix de Feu et par la grande presse capitaliste qui l'a aidée à mener une active campagne de recrutement dont les résultats ont été décevants. La Fédération Nationale publie une revue mensuelle : *Le Journal de l'École publique*.

Tout à fait à droite se trouve l'*Union Nationale de l'Enseignement Public*, groupement spiritualiste fondé en 1925.

À côté de ces groupements où les Instituteurs se réunissent selon leurs tendances : syndicalistes ou non, révolutionnaires ou conservateurs, il existe des groupements corporatifs qui s'adressent seulement à certaines catégories du personnel : Fédération Nationale des Directeurs, Directrices et Chargés d'écoles publiques, Association du personnel des Ecoles annexes et des Ecoles d'application de France, Association des Instituteurs anciens combattants, Syndicat National des Secrétaires de Mairie Instituteurs, etc. En plus des organes publiés par ces divers groupements d'Instituteurs et d'Instituteuses il existe d'autres revues hebdomadaires qui sont lues par un grand nombre d'abonnés. Chaque grosse maison d'édition de manuels scolaires à la sienne : Hachette a le *Manuel Général* ; A. Colin, *l'École et la Vie* ; F. Nathan, le *Journal des Instituteurs et des Instituteuses*. Il en existe d'autres encore, mais les trois que nous venons de citer sont les plus connues. Ces revues ne sont pas directement une source de profits pour les maisons qui les éditent, mais elles leur servent à faire connaître et valoir les manuels édités comme aussi à chercher de bons auteurs pour d'autres manuels qui seront offerts en place de ceux qui se trouveront vieillis ou démodés.

La Fédération Unitaire de l'Enseignement avec *L'École Emancipée*, le Syndicat National avec *L'École Libératrice* et *Sudel* constituent pour les maisons d'édition dont nous venons de parler des concurrents dan-

gereux. Mais ce sont des concurrents auxquels on n'ose s'attaquer ouvertement de peur de perdre des abonnés et partant des clients de la maison d'édition. Ce n'est qu'exceptionnellement qu'on voit l'*Ecole et la Vie* (20 avril 1935) prendre assez nettement le parti d'un Ministre en lutte avec les Syndicats d'Instituteurs et constater que le Syndicat National « n'a plus le crédit qu'il avait encore naguère au ministère de l'E. N. » Ceci se passait en un temps où un ministre à poigne, encouragé par la grande presse et par les groupements politiques de droite, voulait restaurer l'autorité par le moyen de sanctions, sanctions prises trop souvent à la légère et s'appliquant seulement à des militants syndicalistes. M. Mallarmé eût dû apprendre à connaître ses subordonnés qu'il ne connaissait pas et ne voulait pas connaître. Le Syndicat National provoqua la démission des Conseillers départementaux, les nouvelles élections donnèrent :

84.415 voix au Syndicat National ;

7.496 voix à la Fédération de l'Enseignement ;

5.816 voix aux Groupes Professionnels et

1.051 voix à l'Union Nationale.

Ces résultats, qui montrent nettement l'importance respective des divers groupements d'instituteurs, furent accueillis avec surprise et consternation par la grande presse capitaliste. M. Lefèvre écrivait : « Les optimistes irréductibles pensaient que les instituteurs et les institutrices, éclairés par l'Appel aux maîtres de la jeunesse française, saisiraient l'occasion qui leur était offerte de se désolidariser des professionnels de la révolution et des détracteurs de la défense nationale. Ils estimaient, en tout cas, que les candidats du Syndicat Confédéré et du Syndicat Unitaire recueilleraient beaucoup moins de voix qu'il y a trois ans.

« Les optimistes ont eu tort : le résultat des élections aux Conseils départementaux marque partout un accroissement notable des voix obtenues naguère par les candidats syndicalistes. » (*L'Echo de Paris*, 17 juin 1935).

Les institutrices contre la Société actuelle

« ... il se manifeste, — écrit Alain Gérard dans le *Manuel Général* du 2 mars 1935, — un certain relâchement dans les rapports hiérarchiques et un trouble sérieux dans l'état d'esprit des agents d'exécution et des administrés à l'égard des occupants des hauts postes de commandement. Mais, à bien regarder le développement du mal, je ne crois pas qu'il soit équitable de s'en prendre à d'autres qu'aux détenteurs eux-mêmes de l'autorité. Si celle-ci a besoin

d'être restaurée, c'est que le plus souvent ceux à qui revenait la mission de l'exercer se révèlent aujourd'hui de moins en moins capables de s'en acquitter.

Pour qu'un service fonctionne à la satisfaction générale, il est indispensable que les occupants des hauts échelons de la hiérarchie sachent toujours exactement ce qu'ils veulent. Ils ne doivent pas oublier que la stabilité dans les idées est une condition nécessaire de leur autorité. »

Ah, la belle stabilité que nous avons !

En 1934, l'âge de la retraite des Instituteurs et Institutrices est porté de 55 à 60 ans mais dans le même temps il est décidé de mettre à la retraite d'office des Instituteurs de 55 ans, des Institutrices de 53 ans qui ne demandaient qu'à continuer leurs services.

Le chômage, plaie de la jeunesse surtout, fait l'objet de nombreux articles et de beaux discours. En 1934, le Gouvernement décide de fermer de nombreuses classes, il en ferme quelques milliers mais bon nombre de ces fermetures ne peuvent être maintenues. Il eût mieux valu ne pas les faire et ce sont des créations nouvelles qu'il faudrait dans la région parisienne et le Nord surtout (en 1934 il existait dans ce dernier département des classes de plus de cent élèves). En 1935, le nombre des élèves-maîtres est réduit de moitié. Le mal n'est pas spécial à l'enseignement primaire. M. Monsaingeon, Président de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges écrit dans *l'Education* (janvier 1935) : « La première réforme que réclament les parents est le retour à la classe normale de 25 ou 30 élèves ». Lorsqu'on sait que l'Enseignement secondaire a des classes surchargées on éprouve quelque surprise en lisant les « Quelques données sur l'encombrement des carrières dans l'Enseignement secondaire » que reproduit le Bulletin de l'Institut National d'Orientalion Professionnelle (janvier-février 1935).

Depuis quelques années, les instituteurs, les jeunes surtout, ne manifestaient qu'un enthousiasme relatif pour accepter de remplir les fonctions de secrétaires de mairie des petites communes rurales. M. Herriot fit appel à leur sentiment du devoir, à leur dévouement dans une circulaire qu'il a sans doute oubliée. M. Herriot est encore ministre et les intéressés n'ont pas appris sans surprise que ministres et députés ont songé à leur interdire les fonctions de secrétaires de mairie.

Récemment un député de droite tira argument du non-pacifisme des Instituteurs allemands pour justifier les armements fran-

çais. Dans le même temps la Chambre et la Presse condamnaient le pacifisme des Instituteurs français. Ces derniers auraient-ils tort de ne pas fournir d'arguments aux militaristes allemands ?

Après les émeutes du 6 février 1934, les Instituteurs, comme les autres citoyens, ont connu un gouvernement Doumergue qui défendait les banques, puis un gouvernement Flandin qui a protégé la grande industrie... Ils connaissent actuellement un gouvernement Laval. A cette instabilité des gouvernements correspond une instabilité des lois ou des décrets qui les concernent.

D'un article d'Alain Gérard paru dans le *Manuel Général* du 17 nov. 1934 et intitulé : « Le dernier nouveau régime des retraites » nous extrayons : « Le décret du 28 octobre... complète en le modifiant le décret de juin, qui complétait en le modifiant le décret de mai, qui complétait en la modifiant la loi de 1932, laquelle complétait et modifiait elle-même la loi de 1924. » Mais ce « nouveau dernier » n'est plus ni nouveau ni dernier, les Instituteurs s'y perdent, ils ne savent quand ils devront ou pourront prendre leur retraite et pas davantage quel sera le montant de cette retraite. La seule chose dont ils sont certains c'est qu'on leur a fait et qu'on continue de leur faire subir pour ces retraites des retenues sur leurs traitements qui ne serviront peut-être qu'à rendre « l'Etat héritier des fonctionnaires », ainsi qu'on le démontre dans le *Manuel Général* du 1^{er} décembre 1934.

Toutes ces incohérences, toutes ces contradictions, qui atteignent les instituteurs dans leurs propres intérêts, ne sont que des cas particuliers d'un malaise social dont les pédagogues prennent de plus en plus conscience.

« Dans toutes les classes sociales, écrit F. Achère, on aperçoit les aspects troublants de la situation actuelle... Le problème est capital... Pour le résoudre, il ne suffisait pas de s'attaquer aux difficultés d'ordre économique... c'est notre système d'éducation qu'il convient peut-être de réviser pour l'adapter aux nécessités impérieuses de la situation présente. » (*L'Ecole et la Vie*, 2 février 1935).

Mais voici le difficile, si nous en croyons H. Wallon (Conférence prononcée le 31 mai 1934 et reproduite dans *L'Ecole Nouvelle*, oct.-déc. 1934), le régime de l'école qui est imposé par les traditions et par la structure sociale actuelle est un régime mutilant pour l'enfant « l'école exige qu'il y ait des modifications sociales pour que l'individu puisse se développer vraiment comme il doit se développer. »

Pour le maréchal Pétain, il nous faut une politique d'éducation nationale, « établir une charte de l'enseignement patriotique à l'école » qui ferait de l'Ecole une préparation à l'armée et par suite de cette dernière, le « couronnement de l'Ecole nationale ».

M. André François-Poncet, notre ambassadeur à Berlin, déclare le 1^{er} janvier 1935 : « Une des faiblesses de notre système d'éducation, c'est qu'il développe outre mesure les facultés d'analyse et de critique » et insiste sur la nécessité de la formation physique. Rapprochons de quelques principes du National-Socialisme clairement exposés dans « Mon Combat » de Hitler : « L'éducateur doit développer l'instinct grégaire, l'obéissance aveugle... La valeur d'un peuple ne dépend pas du développement de l'intelligence des individus et des connaissances qu'ils possèdent. Le corps doit passer avant l'esprit... On cultivera l'esprit en dernier lieu... » (Voir : « *National-socialisme et Education* » dans *l'Education*, juin 1935).

Singulier paradoxe : les nationalistes français vont chercher les éléments de leur doctrine pédagogique à l'étranger alors que les instituteurs, soi-disant internationalistes, défendent la tradition française.

L'esprit critique, dont un directeur de l'Enseignement primaire, M. Lapie, recommandait autrefois le développement, ne manque pas aux Instituteurs. J'en veux pour preuve ces quelques lignes de l'un d'eux : « La machine n'est pas un mal. Au contraire. Elle représente un progrès. Ce qui est mal, c'est son utilisation dans l'intérêt exclusif d'une classe et en vue du profit. Elle devrait diminuer la fatigue et la peine des hommes : elle les augmente. Elle devrait diminuer les heures de travail : elle les maintient. Elle devrait permettre la satisfaction des besoins élémentaires des masses, elle permet l'assouvissement des passions et des désirs, jusqu'aux plus ineptes et aux plus saugrenus d'une minorité. Elle devrait, grâce aux esclaves de fer et d'acier, libérer les masses salariées de l'esclavage, elle les asservit et les abrute. Elle devrait libérer la femme de l'esclavage du ménage. Il n'en est rien. Elle devrait sauver d'innombrables vies humaines, elle est tout au contraire l'instrument de l'usure et de la destruction en série. Tant il est vrai que les meilleures choses ne peuvent rien donner de bon dans la maison à l'envers capitaliste ». M. Dommanget (*L'Ecole Emancipée*, 18 novembre 1934).

Un détail plus précis : depuis une année environ, les médecins inspecteurs visitant nos écoles rurales y constatent un moins bon état sanitaire et l'attribuent à la sous-

consommation. C'est un fait que, même à la campagne, les enfants ne mangent pas toujours à leur faim, et c'est un autre fait que nos gouvernements se préoccupent de la surproduction du blé, du lait, de la viande. Un éducateur conscient ne saurait rester indifférent. Les instituteurs français ne peuvent qu'approuver les « Réflexions sur le temps présent » d'un Inspecteur d'Académie : « Les consciences ne pourront rester en repos aussi longtemps que l'accroissement de la capacité productive des hommes se traduira par une aggravation du paupérisme et une augmentation corrélative de souffrance.

En fait, même dans un pays comme la France, une révolution sociale est déjà amorcée. Elle se poursuit sous nos yeux sans que, peut-être, nos contemporains en aient réellement conscience. Trop d'esprits sont encore imbus de l'idée qu'une révolution ne peut être qu'un état de violence où le peuple descend dans la rue pour imposer ses volontés... Dans cette élaboration d'un monde nouveau qui, nous l'avons établi, se poursuit en France et hors de France, les qualités d'esprit sont nécessaires si l'on veut atteindre le but assigné, disparition de la misère, avec la plus grande économie de souffrances humaines : point de préventions irréflechies, point de passion aveuglante, nul attachement obstiné à un système, mais une intelligence ouverte, objective, adaptant ses idées aux leçons de l'expérience. Qui ne retrouve ici la peinture de l'esprit scientifique dont se recommandent tous les laïques ? » (*Journal des Instituteurs*, 16 février 1935). Qui ne voit aussi le désaccord de M. Bonne et de M. Poncet ?

Quoi qu'il en soit, l'idée que des changements sociaux sont nécessaires et inévitables est dans tous les esprits. La C. G. T. (Confédération Générale du Travail) a exposé son « plan » et le défend ; les fonctionnaires mènent une campagne suivie en faveur de ce plan (voir, chaque semaine, *La Tribune du Fonctionnaire*). Cependant, il n'y a pas accord complet au sujet de ce plan, d'aucuns semblent le trouver trop timide, c'est le cas nous semble-t-il de M. Pierrot (voir ses articles : « De la société actuelle à la société future », *Plus Loin*, janvier 1935 et numéros suivants) et aussi de quelques collaborateurs à l'*Ecole Emancipée*.

Les émeutes du 6 février avaient ouvert le combat entre le fascisme et la démocratie, depuis les deux forces s'organisent et se défient tandis que le gouvernement semble jouer un jeu de bascule favorable à la con-

servation de l'état social que les uns et les autres voudraient changer.

Un Comité de Vigilance des Intellectuels Antifascistes a été constitué avec Paul Rivet comme Président, Alain et Paul Langevin comme Vice-Présidents. Des élections municipales ont été favorables au front commun, c'est-à-dire aux partis de gauche.

Le 14 juillet 1935 un rassemblement populaire monstre a groupé à Paris et en province les forces républicaines et antifascistes :

- « Pour les libertés démocratiques ;
- « Pour le désarmement et la dissolution des ligues fascistes ;
- « Pour la libération de l'Etat de l'emprise des féodalités économiques ;
- « Pour l'organisation de la Paix, le désarmement simultané, progressif et contrôlé ;
- « Pour le pain à tous ; aux paysans le fruit de leurs peines, aux jeunes du travail ;
- « Pour la destruction de toutes les Bastilles. »

Mais la volonté populaire se heurte à l'opposition des Banques, toutes puissantes en un temps où le déficit est permanent et où les dépenses pour la guerre à venir ne cessent de s'accroître. La lutte n'est pas finie.

Plus d'un lecteur a dû être surpris de lire ici une chronique en apparence plus économique et politique que pédagogique. C'est que la situation économique et politique importe plus à l'heure qu'il est, pour l'éducation, que les innovations et les réformes pédagogiques que nous trouvons encore, mais plus rares, dans les journaux scolaires.

Que les écoles aient des effectifs normaux ou que les classes soient surchargées nous importe : dans les classes surchargées les méthodes de contrainte s'imposent, les maîtres ne connaissent pas leurs élèves et font du dressage plutôt que de l'éducation.

Que l'âge de la retraite soit 55 ou 60 ans nous importe : c'est des jeunes maîtres que nous espérons la rénovation des méthodes.

Que l'enseignement reste imprégné d'esprit critique et soucieux d'enseigner le vrai ou qu'il prenne modèle sur celui des pays fascistes où « toutes les sciences doivent être mises au service de l'Etat, ce qui exclut l'objectivité et l'impartialité » ne nous importe pas moins.

Enfin, dans l'Europe malade, il nous importe surtout de savoir si nous pourrions continuer de forger les artisans d'un monde plus juste qui ne connaîtra pas les antagonismes entre classes et entre nations qui troublent le monde actuel.

E. DELAUNAY.

Communications du B. I. E.

Cours d'utilisation de la Bibliothèque. Halifax (Angleterre)

Depuis que les écoles s'efforcent de préparer leurs élèves à se servir pleinement de leurs facultés littéraires et à cultiver l'habitude des bonnes lectures, elles se mettent à travailler en coopération de plus en plus étroite avec les bibliothèques. Cependant, on ne tire pas toujours suffisamment parti des facilités que fournissent les bibliothèques pour la formation de l'habitude des bonnes lectures. Beaucoup de jeunes gens, une fois sortis de l'école, ne songent plus à ces facilités et perdent tout intérêt pour la bibliothèque. La ville d'Halifax, dans le Yorkshire, estime avoir fait davantage que la plupart des villes de la même importance pour intéresser les enfants à la lecture et pour maintenir vivant plus tard cet intérêt cultivé en premier lieu à l'école. Des renseignements reçus dernièrement par le Bureau international d'Éducation, d'un de ses correspondants, ainsi que de la Bibliothèque publique centrale de Halifax, corroborent cette opinion.

Le résultat de l'expérience poursuivie à Halifax depuis un certain nombre d'années, est que 30 % des habitants de la ville sont inscrits parmi les lecteurs (la proportion pour toute l'Angleterre est de 16 % de la population). La circulation totale des livres pour toutes les bibliothèques de Halifax a été, en 1933, de 728.521 volumes, soit de 7,4 volumes par habitant ; le nombre des volumes figurant dans les bibliothèques est de 126.118. De ces volumes 18.089 se trouvent dans les bibliothèques scolaires.

En 1906, il a été inauguré un réseau de bibliothèques scolaires gérées par un comité de directeurs d'école ayant pour conseiller technique le bibliothécaire en chef de la ville. C'est le Comité de l'éducation qui supporte les frais de cette institution, frais qui s'élèvent à £ 300 par an. Actuellement 46 écoles possèdent une collection permanente de livres choisis par le directeur sur une liste *ad hoc* préparée par le comité responsable. Un exemplaire de chaque livre figurant sur cette liste, de même que les comptes rendus qui en ont été faits par le comité, sont mis par la bibliothèque publique à la disposition des directeurs pour les aider dans leur choix. Une fois choisis, les livres restent la propriété de l'école jusqu'au moment où ils ont besoin d'être remplacés. On ne peut faire d'échanges ni avec

une autre bibliothèque scolaire ni avec la bibliothèque publique. Outre les collections scolaires, il existe depuis environ quatre ans une bibliothèque de la jeunesse dont le succès est très grand. Dès l'âge de 5 ans, les enfants de Halifax ont donc à leur disposition une grande variété de livres. Dans certaines des écoles primaires, même les plus jeunes enfants sont familiarisés avec l'idée de l'organisation d'un prêt de livres : on leur demande, en effet, d'apporter à l'école 20 centimes ou un fascicule de la collection des *Books for the Bairns* (analogue à la collection française des « Livres roses pour la jeunesse ») ; ces brochures constituent une petite bibliothèque circulante.

Les bibliothèques scolaires ne suffisent pas à cultiver l'art de bien lire, elles ne font que l'amorcer. En conséquence, des cours d'« utilisation de la bibliothèque » ont été organisés pour les grands élèves, surtout pour ceux qui sont sur le point de quitter l'école. Les maîtres font des causeries sur les bibliothèques en général et les services qu'on peut en attendre. Ils parlent ensuite du développement de l'art de l'édition, puis des grandes collections nationales, telles que la Bibliothèque du Musée britannique, celles des universités, etc., enfin de la création, de l'organisation et de l'entretien des bibliothèques de la ville de Halifax. Après ces causeries préliminaires, les élèves sont conduits, par groupes d'une vingtaine, à la Bibliothèque publique centrale, pour y recevoir des leçons sur le sujet proprement dit. Au cours de l'année 1933, six groupes (soit 118 écoliers) ont reçu cet enseignement.

À la bibliothèque, on explique aux élèves la disposition des livres sur les rayons et les divers classements. On leur montre, par exemple, que les romans sont disposés alphabétiquement, par rang d'auteur, tandis que pour tous les autres genres littéraires les volumes sont disposés par matières et cotés d'après la classification décimale de Dewey. On leur apprend à se servir des divers fichiers, ainsi que de l'index alphabétique de la classification décimale. Les jeunes lecteurs sont ensuite soumis à des épreuves, on demande aux uns de trouver un livre sur un sujet donné, en se servant de l'index alphabétique et des catalogues par matières, à d'autres de chercher les volumes d'un certain auteur, cet exercice exigeant l'emploi des deux séries différentes de catalogues par auteur.

Lorsque les enfants ont appris le manie-

ment des catalogues et la place des livres sur les rayons, on leur enseigne la valeur des volumes de référence (encyclopédies, etc.) et la meilleure manière de s'en servir. Après ce cours, quelques-uns des grands élèves sont envoyés périodiquement à la bibliothèque pour se documenter soit sur un sujet prescrit soit sur un sujet de leur choix. Dans ce domaine de la documentation, un bon travail s'accomplit mais, s'il doit avoir des résultats pratiques et durables, il faut qu'il soit parfaitement dirigé. Les possibilités offertes aux recherches personnelles n'ont pas encore été pleinement développées; toutefois le succès de l'expérience dans la mesure où elle a été tentée n'est pas douteux.

A leur sortie de l'école, les élèves reçoivent une carte leur donnant le droit de devenir, gratuitement, membres des bibliothèques publiques. D'ailleurs beaucoup d'entre eux le sont déjà.

Pour développer plus encore le goût des bonnes lectures, une attrayante brochure, intitulée « le Cartable », a été publiée en 1908. Elle est devenue une revue mensuelle à l'usage des écoles de la ville de Halifax. Le bibliothécaire en chef de la Bibliothèque publique centrale en est le directeur responsable; au point de vue financier, elle dépend du Comité local de l'Éducation et elle est rédigée par un comité de maîtres. Elle a pour but de reproduire des extraits de bons journaux, magazines et ouvrages, dont plusieurs portent en général sur les événements notés dans le « Calendrier des événements marquants » paraissant dans chaque numéro. Aujourd'hui le tirage de cette revue est de 2.500 exemplaires.

II

Le travail individuel dans les lycées suédois

Le Bureau International d'Éducation a reçu du Dr. B. A. O. Knös, Sous-Secrétaire d'État au Ministère de l'Instruction publique de la Suède, un intéressant mémoire dont tout l'essentiel est donné ci-dessous.

La loi de 1933 sur l'enseignement secondaire prescrit que les élèves de chacune des deux classes supérieures des lycées devront — sans préjudice des leçons ou devoirs imposés — exécuter un travail personnel portant sur une des branches du programme (1). L'élève choisira lui-même le

sujet de son travail, après en avoir conféré avec son professeur. En décidant de l'étendue à donner à ce travail, il y aura lieu de tenir compte des facultés de l'élève, ainsi que des conditions du travail scolaire imposé par ailleurs. En cas de maladie ou autre motif valable, le proviseur (Rektor) peut, après consultation de la conférence des professeurs de la classe, dispenser l'élève, en tout ou en partie, de son travail personnel. Tout élève est tenu de faire connaître au moniteur de sa classe, dans les 15 jours suivant la rentrée d'automne, la branche choisie par lui pour son travail personnel. Le proviseur peut — le professeur de la branche choisie entendu — accorder à l'élève le congé jugé nécessaire à l'exécution de son travail individuel. Il sera tenu compte de ces travaux pour l'attribution des notes générales. Les sujets seront choisis de façon à permettre aux élèves d'établir eux-mêmes le plan de leur travail et de l'effectuer en se servant des sources à leur disposition. Une fois le sujet choisi, le professeur de la branche en question donnera à l'élève les conseils indispensables pour l'élaboration de son travail et les indications nécessaires sur les documents et autres moyens auxiliaires à sa disposition. Le professeur sera tenu de suivre les progrès du travail, dont la présentation se fera, dans chaque cas particulier, de la manière indiquée par lui.

La direction supérieure des écoles a fourni des renseignements complémentaires sur l'organisation des travaux individuels. Elle exige que le travail se rattache de façon naturelle à l'enseignement donné dans les classes précédentes et se relie aux autres travaux scolaires poursuivis au même moment. Quant au choix de la matière et des sujets, il conviendra de laisser aux élèves le plus de liberté possible. Il est à souhaiter que les sujets choisis ne soient pas simplement analytiques, mais qu'ils fournissent aux élèves la possibilité d'une réelle activité personnelle. Si un groupe d'élèves plus ou moins étendu décide de présenter des travaux dans une même matière, il sera parfois préférable de confier à ce groupe un sujet assez vaste pour pouvoir être réparti en petits sujets à traiter par chacun des élèves de l'équipe. La présentation du travail peut se faire sous forme de conférence prononcée devant la classe, de travail écrit, de conversation ou d'interrogation.

Le Comité dont la proposition a servi de base aux prescriptions sur les travaux individuels, traitant de ce sujet dans son procès-verbal de 1932, a motivé et développé sa proposition comme suit : Le but des tra-

(1) L'ancien programme (1901) des écoles normales françaises prescrivait également la présentation d'un travail personnel des élèves (N. de la R.).

vaux individuels est de donner aux élèves des classes supérieures une occasion de faire du travail personnel, afin de développer leur initiative et leur individualité. Le travail individuel est destiné non point à ajouter à l'enseignement ou à forcer les élèves à exécuter un travail scientifique, mais à les encourager à acquérir par eux-mêmes des connaissances utiles et à leur apprendre à ordonner et à combiner leurs observations afin d'en tirer des conclusions. C'est un moyen d'approfondir les connaissances et d'acquérir une idée de la méthode des recherches et des exposés scientifiques. Lorsqu'il s'agira de sujets surtout théoriques les élèves apprendront à bien utiliser les livres, à faire les annotations et les extraits voulus, à embrasser d'un coup d'œil leur matériel d'étude et à l'ordonner en un tout logique. Dans d'autres genres de sujets, au contraire, il peut être nécessaire de faire des recherches, de rassembler des documents et de les étudier de manière approfondie (monographies régionales, sujets historiques et biographiques) ou d'exécuter les expériences sur lesquelles le travail doit s'appuyer (biologie, physique, chimie). Le choix de la matière doit être motivé par les connaissances et l'intérêt de l'élève ainsi que par l'importance de telle ou telle branche pour ses études et son activité futures. L'élève doit pouvoir demander librement conseil au professeur toutes les fois qu'il en aura besoin pour trancher un cas douteux. Cette méthode exige beaucoup du professeur qui organise et dirige le travail : elle suppose souvent chez lui des études complémentaires et dans tous les cas un intérêt toujours en éveil, une véritable connaissance de l'élève, de ses aptitudes, ses goûts, son savoir, sa maturité. Le Comité considère qu'une cinquantaine d'heures constitue une durée normale pour l'exécution d'un travail individuel.

On peut conclure des rapports fournis au cours des dernières années scolaires, que toutes les matières du programme ont donné lieu à des travaux individuels, et que le choix des sujets a été judicieux. Quelques exemples permettront de se faire une idée de la mentalité des jeunes Suédois et de mesurer l'intérêt qu'ils portent aux diverses branches de l'enseignement.

Langue maternelle. — Sujets linguistiques (tels que l'argot des écoliers, les dialectes provinciaux, la langue des journaliers, les mots empruntés aux langues étrangères au cours de l'histoire de la littérature, l'influence des littératures française et allemande sur la littérature suédoise à diverses

époques), sujets traitant d'auteurs suédois et de leurs œuvres.

Langues anciennes. — Etude d'œuvres non prescrites par le programme : Cicéron, Tite-Live, Cornelius Nepos, Salluste, Platon, Homère, le Nouveau Testament. Quelques travaux de recherches : les citations latines dans les langues modernes, les fonctionnaires romains, l'esclavage dans l'antiquité, etc., etc.

Langues modernes. — L'anglais étant la préférée, un grand nombre d'élèves ont choisi cette branche. Ils ont étudié des auteurs plus ou moins anciens (Shakespeare, Milton, Scott, Byron, Dickens), modernes ou presque contemporains (Stevenson, Oscar Wilde, Arnold Bennett, Jerome K. Jerome). Quelques sujets sont tirés de la philosophie et de l'histoire de la langue. L'intérêt des élèves ne s'est pas porté particulièrement sur l'Angleterre, mais sur sa langue. En allemand, quelques études linguistiques (constructions infinitives, dialectes, germanismes). Beaucoup d'études d'auteurs tels que Goethe, Schiller, Heine ; plus rarement des modernes, par exemple Thomas Mann et Hitler. En français, des études littéraires (Molière, le Charles XII de Voltaire, Victor Hugo, Balzac, Jules Verne, Alphonse Daudet, Anatole France ; quelques contemporains : Estaunié, Dorgèlès, Benoit, Maurois). Quelques sujets linguistiques, quelques travaux sur la France moderne.

Religion. — Peu d'intérêt pour la doctrine, trop abstraite. Les sujets préférés ont été la Réforme, Luther, les sectes dans l'Eglise protestante, les missions, les religions non chrétiennes. Quelques travaux plus spéciaux, par exemple sur les religions primitives, les psaumes, l'influence du romantisme sur l'Eglise suédoise, l'activité religieuse de la jeunesse actuelle.

Histoire. — Ici, on peut distinguer trois courants : 1° la recherche du moment dramatique ; 2° un mouvement contraire — poussant à l'étude du développement historique ; 3° l'intérêt pour les faits avec lesquels on peut entrer en contact dans le temps ou dans l'espace. Le premier groupe comporte un grand nombre de sujets tirés de la Révolution française, de la vie de Marie Stuart, de Napoléon, de Disraëli, de la Révolution anglaise de 1688 et — pour l'histoire de Suède — la mort d'Erik XIV, Gustave-Adolphe, Christine et surtout l'histoire de Charles XII et de Gustave III. Dans le deuxième groupe se rencontrent, par exemple, le problème de la Baltique, le développement de la constitution, du pouvoir royal ou des partis politiques, dans

divers pays, la puissance industrielle, le libéralisme en matière économique. On trouve dans le troisième groupe, outre les sujets tirés des causes ou des suites de la guerre mondiale, l'étude de problèmes sociaux et économiques d'actualité : la Révolution russe, la S. D. N., le fascisme, le national-socialisme, et — pour la Suède — celle de quelques mouvements nationaux, ainsi que des essais d'histoire locale. Sauf en ce qui concerne la guerre mondiale, la Révolution française et Napoléon, les sujets ont presque toujours été étudiés en liaison avec l'histoire suédoise. Toutefois, on trouve quelques sujets tirés de l'antiquité et quelques études portant sur la politique étrangère de Bismark, la guerre russo-japonaise, etc.

Géographie. — Beaucoup de sujets concernent la vie suédoise : les minerais, le sol, la production et les échanges, l'industrie du fer, celle des allumettes, l'agriculture ; quelques études (illustrées de diagrammes) sur les fluctuations de la population, les variations dans la production des céréales. Quelques travaux concernent d'autres pays : les industries japonaises, l'industrialisation de la Russie soviétique, la production mondiale en huiles, combustibles, etc. Quelques études ethnographiques, par exemple sur les Lapons et sur les races peuplant l'Europe. Il est à noter que l'intérêt pour la géographie purement physique est très limité.

Biologie. — Beaucoup d'études portent sur la botanique (herbiers, collections d'algues, de mousses, de plantes médicinales — toujours dans des régions bien définies — vie et fonction des plantes, distribution géographique des plantes, recherches concernant certaines plantes, ou parties de plantes). En zoologie, étude systématique de certaines familles (par exemple coléoptères, papillons) ou de certains groupes d'animaux (par exemple poissons d'eau douce, espèces d'oiseaux), anatomie et dissection de petits animaux, études de physiologie humaine. La biologie au service de la société est rarement abordée, l'intérêt se porte surtout sur les sujets théoriques et purement scientifiques.

La physique et la chimie n'ont pas été négligées ; l'histoire de l'art, la musique et la gymnastique non plus.

Le résultat des travaux personnels s'est avéré excellent, tant pour l'école — en réalisant une étroite coopération entre les professeurs et les élèves — que pour les élèves et pour la société, puisque ces travaux furent une bonne préparation de la jeunesse

aux devoirs plus importants qui les attendent après leurs études.

III

Le chômage de la jeunesse

Le Comité d'Entente des grandes Associations internationales s'intéressant à l'éducation de la jeunesse, ayant longuement étudié le problème du chômage de la jeunesse, a fait paraître sur ce sujet un mémoire dont nous résumons ici quelques passages.

Le Comité d'Entente, — qui groupe pour l'étude en commun de problèmes urgents relatifs à la jeunesse, à la paix et à la collaboration internationale, près de trente associations ayant des sections ou des relations dans toutes les parties du monde — peut être légitimement considéré comme une des expressions les plus qualifiées de l'opinion universelle.

« Ces associations ont été amenées à procéder à un examen approfondi du *Projet de Recommandation* que le *Bureau international du Travail* a préparé pour la « dix-neuvième session de la Conférence internationale du Travail », qui s'est réunie au mois de juin 1935. Ce sont leurs observations sur ce projet qui sont rassemblées dans les pages du mémoire. Elles souhaitent qu'il soit tenu compte de leurs appréciations dans l'élaboration du texte définitif.

« Toute politique d'aide aux jeunes chômeurs, si elle veut vraiment être efficace et bienfaisante, doit être une politique de l'éducation. Elle manquerait son but, si l'on se contentait d'occuper, vaille que vaille, le temps de cette multitude de jeunes êtres humains qui n'ont plus de travail ou même, n'en ont jamais eu. Il faut les préparer au travail sous toutes ses formes, à celui dont on tire le gain dont on vit comme à celui par lequel on remplit ses devoirs sociaux.

« Nous nous trouvons ainsi conduits à souligner les obligations impérieuses et pressantes de la société d'aujourd'hui envers les jeunes générations qui vivent au milieu d'elle... C'est tout l'avenir de la civilisation que le chômage de la jeunesse met en péril... C'est dans un état préévolutionnaire que nous a placés le chômage si largement généralisé d'aujourd'hui... C'est à un moment où vont être réclamés de tous des sacrifices très lourds, que joue plus impérieusement la loi de solidarité liant les unes aux autres les générations successives...

« Nous estimons donc nécessaire que les mesures proposées pour remédier au chômage actuel de la jeunesse tiennent compte :

a) de la transformation de l'organisation économique qui s'opère dans le monde moderne ; b) d'une notion du travail de l'homme plus humaine que celle qui a eu trop communément cours jusqu'ici ; c) des devoirs qui incombent aux générations adultes à l'égard de celles qui les suivent...

« C'est dans le cadre de ces remarques d'ordre général que nous nous permettons d'attirer l'attention de la Conférence sur quelques points particuliers : 1° la jeunesse de notre temps désire prendre part, le plus tôt possible, à la gestion de ses intérêts. Il convient de répondre à ses vœux d'activité, d'initiative et de responsabilité, en l'associant, dans la mesure où on le pourra, à l'effort entrepris en sa faveur ; 2° la famille doit tenir, dans la vie de l'homme, une place unique et primordiale. Tout ce qui peut vivifier et rénover l'institution familiale mérite donc approbation ; tout ce qui serait susceptible de l'atteindre doit être écarté. Tout ce qui peut développer l'esprit familial, et en faire acquérir la vraie notion doit être encouragé ; tout ce qui pourrait affaiblir ou détruire cet esprit doit être évité. Ce disant, nous n'oublions pas qu'il y a dans le monde un bon nombre de jeunes gens et de jeunes filles pour lesquels les liens familiaux n'existent plus. Il y a lieu, par conséquent, de chercher à remédier, par des moyens spéciaux et appropriés, à leur situation douloureuse, comme il y a lieu de songer au cas trop fréquent de ceux et de celles qui se trouvent dans l'impossibilité de fonder un foyer ; 3° l'œuvre à entreprendre en faveur des jeunes chômeurs étant une œuvre de formation et d'éducation, elle appelle, avec le concours des pouvoirs publics, la collaboration de tous les organismes privés — professionnels ou autres, — susceptibles de jouer efficacement le rôle qui leur incombe, en raison de leur compétence et de leur expérience, ainsi que des forces morales et spirituelles qu'ils représentent...

« La préparation à leur tâche des éducateurs de l'adolescence et de la jeunesse en chômage s'impose. Elle relève d'une pédagogie à peine élaborée. Elle doit servir à former des « initiateurs », accommodant leurs procédés à l'état d'âme et d'esprit de ceux auxquels ils s'adressent, tenant compte même de leurs préjugés pour les déraciner et les combattre. Ils ont affaire, en effet, à des jeunes pour lesquels les pratiques courantes de l'enseignement ordinaire destiné à l'enfance ou de l'enseignement supérieur

sont inopérantes, les premières parce qu'elles ne sont pas adaptées à un désir légitime de liberté et aux exigences de l'esprit critique qu'il faut capter au passage pour les faire épanouir, les secondes, parce qu'elles sont trop étroitement spécialisées et supposent une préparation indispensable.

« Nous attirons l'attention de la Conférence sur la Résolution relative à la scolarité obligatoire et sa prolongation, adoptée par la III^e Conférence internationale de l'Instruction publique, organisée à Genève en 1934 par le Bureau international d'Éducation et à laquelle étaient représentés trente-sept gouvernements. Dans cette résolution, des positions sont prises qui, en beaucoup de points, sont analogues à celles adoptées dans ce Mémoire. Nous souhaitons, toutefois, voir la Conférence internationale du Travail se montrer tout à fait catégorique, quant à la prolongation de la scolarité obligatoire et au recul de l'âge d'admission au travail jusqu'à quinze ans...

« D'une manière générale, nous demandons, que dans toutes les initiatives que l'on prendra, on n'oublie aucune des exigences d'une saine pédagogie. On associera donc les jeunes chômeurs, dans la mesure du possible, à l'organisation et à la gestion des institutions qui les reçoivent ; on enlèvera à celles-ci tout caractère pédantesque et compassé, toute allure factice et contraignante. On placera les jeunes chômeurs dans une atmosphère de confiance et de joie...

« Espérant que la Conférence prendra en considération nos observations et nos suggestions, nous sommes heureux de renouveler notre adhésion d'ensemble au Projet de Recommandation que nous venons d'étudier. Il nous paraît nécessaire, en raison de la gravité du problème, que ce projet soit voté dès cette année et ne soit pas renvoyé à l'année prochaine. Nos associations enfin sont décidées à soutenir devant l'opinion, comme elles l'ont déjà fait, le Projet de Recommandation, à agir auprès des gouvernements pour qu'ils s'en inspirent dans les mesures qu'ils prendront, à contribuer enfin, chacune selon ses moyens et sa compétence, à sa mise en application. Nous avons confiance que la Conférence Internationale du Travail, consciente de la gravité du mal qu'il faut guérir, répondra à l'appel que nous lui adressons et dotera le monde du programme d'action que beaucoup attendent pour se mettre à l'œuvre. »

Nouvelles Diverses

L'Ecole Freinet

Le sort en est jeté : Freinet va ouvrir en octobre son Ecole nouvelle. Il l'a construite à Vençe, à l'altitude, dans une région magnifique. Il a réuni déjà un noyau d'élèves et, comme il était facile de le prévoir, les résultats obtenus confirment et dépassent l'attente. Purification du sang par le régime Vrocho et une alimentation sans acides, principalement fruitarienne, retour à l'équilibre du système nerveux, stimulation du besoin spontané de savoir et d'apprendre, techniques scolaires fondées sur les fichiers et l'imprimerie, tout cela ne peut pas ne pas conduire à des succès.

Dans le N° 17 de *L'Éducateur prolétarien* (25 mai), Freinet expose ses projets et les buts qu'il poursuit. Trois motifs l'ont poussé à ouvrir cette école privée : sa santé (grand blessé, il doit ménager son organisme) ; son activité accrue au service de la « Coopérative de l'Enseignement laïc » dont l'extension est chaque jour plus considérable ; enfin, l'hostilité de ses adversaires politiques et la protection insuffisante de ses supérieurs hiérarchiques, lors des événements de Saint-Paul. Mais Freinet ne veut pas, pour autant, abandonner la cause de l'école primaire et s'il travaille hors des cadres officiels, il tient à avoir le plus d'élèves possibles appartenant aux classes ouvrière et paysanne et travailler dans les conditions les plus simples, afin que ses expériences puissent être transposées sans autre dans le cadre des écoles publiques ou à leur profit. Il y a donc, à la liberté actuelle de Freinet, un réel avantage : ses techniques feront leurs preuves de façon plus éclatante et se perfectionneront d'autant.

Mais que penser d'autorités scolaires qui, au lieu de venir en aide de tout leur pouvoir à l'une des plus hautes personnalités pédagogiques de la France (c'est là l'opinion de pédagogues éminents de tous les pays qui l'ont vu à l'œuvre), vont jusqu'à brider son action en interdisant aux instituteurs publics, même « en vacances », de travailler dans une école privée ! Et les dispenses, à quoi servent-elles, sinon à substituer le bon sens à des règlements absurdes ?

Freinet, bien entendu, ne fera pas de propagande politique dans son école. Il fera mieux. Il favorisera chez tous la santé, la vitalité intellectuelle, l'énergie, la chairvoyance morale et sociale. Nul doute qu'en peu de temps toutes les places (30) soient occupées. L'écolage est étonnant de bon marché : 350 francs par mois. On accepte des enfants de tout âge, de préférence de 5 à 10 ans, « non encore trop déformés par l'école et le milieu familial et sur lesquels notre action régénératrice est la plus efficace ». Heureux enfants !

Ad. F.

Nouvelles de Hollande

Du 23 au 26 avril a eu lieu, à Biltoven, une Conférence pédagogique réunie par M. Kees Boeke et à laquelle ont assisté M. Wyatt Rawson, qui

représentait l'*International New Education Fellowship* de Londres, M. Paul Geheeb de l'*Odenwaldschule*, actuellement à l'Institut Monnier, à Versoix (Genève), Mlle Rachel Gampert, qui représentait le Bureau international d'Éducation de Genève et Mme Calomeri, inspectrice scolaire à Bucarest. Le nombre des participants hollandais, de 200 en moyenne, s'est élevé, le samedi et le dimanche, à près de 300. Conférences en hollandais, mais traduites dans une salle voisine par Mme Boeke, auprès du haut parleur, à l'usage des étrangers.

On a décidé la fondation d'une nouvelle section hollandaise de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Déjà un lien étroit s'est établi entre trois Ecoles nouvelles : le Werkplaats ou école-communauté de Biltoven que dirige M. Kees Boeke, l'Ecole Palias Athene de Amersfoort, dirigée par M. J.-H. Bolt et l'Ecole Montessori de Bussum, dirigée par M. L.-M. Fontein. Un « curriculum », formé de personnalités en vue de tous les milieux, leur sert d'appui.

Voici, d'après des notes prises pour le B.I.E., les idées dominantes de M. Kees Boeke.

L'éducation a pour but d'établir l'équilibre entre les courants matériel et spirituel de la vie. L'un et l'autre sont réels. Le premier appartient au passé et au présent ; le second verra sa réalisation dans l'avenir. Chacun des deux obéit au principe de relativité. Chez l'enfant, une évolution saine le conduit à trouver son équilibre entre les deux courants. Le développement spirituel se réalise au sein de la personne, le processus matériel principalement dans la société.

C'est sur ce double fondement qu'a été établi le Werkplaats de Biltoven. Cette école-communauté compte 8 élèves, dont 20 internes ; environ 15 professeurs, dont 4 internes. Une fois par semaine a lieu l'assemblée des élèves ; les décisions sont prises non pas selon la quantité des votes (danger d'une majorité opprimant une minorité), mais selon leur qualité, leur excellence, leur conformité avec la raison. Il n'y a pas de chefs, mais des guides. Chaque grand élève a la responsabilité d'un plus petit. Les maîtres sont des « aides », les élèves des « travailleurs ».

Les enfants séjournent à l'école de 9 h. à 16 h. : de 9 à 11, travail individuel, puis gymnastique, leçons (par groupes) de trois-quarts d'heure, repas, nettoyage, repos, lecture et jeux. De 14 à 16 h., trois leçons. Une après-midi par semaine est réservée aux travaux de jardin.

Le travail individuel est libre, puis contrôlé ; l'enfant doit traiter toutes les matières. Le programme comporte 400 tranches ou unités de travail. Un contrôle général a lieu tous les deux ans. Chaque degré de deux années est symbolisé par une couleur spéciale : mauve, bleu, vert, jaune et orange. Des fiches, réparties par branches, indiquent le travail à faire ; le relevé est analogue à celui en usage dans le Plan de Dalton. Une épreuve a lieu quand l'enfant est au bout d'une série ; le succès l'autorise à passer à la série suivante. Il y a aussi auto-contrôle, comme à Win-

netka. Pour la langue maternelle, on utilise la discussion et les récits ; pour les langues étrangères, le linguaphone. Bien entendu, ni notes, ni chiffres. Des graphiques illustrent les progrès de chacun.

Beaucoup d'activités concrètes : travaux agricoles, concerts, camping, excursions ; travaux de maison, réglés par un tableau mensuel. Cuisine, une fois par semaine. Exécution de banes et chaises, reliure, dessins utilisés pour jeux éducatifs, illustration de livres. Le matériel didactique est confectionné par les élèves, à l'usage de tous.

Les adultes adaptent les efforts aux possibilités de chacun ; d'où grande variété dans la vie de l'école. Il y a un journal quotidien manuscrit où l'on rend compte des événements de la journée et un périodique mensuel imprimé : « L'Abelle ».

L'école exploite une petite propriété agricole, à Groene Kan, au profit des maîtres travaillant au pair. Si l'exploitation s'étend, on vendra les produits au profit de la Communauté.

Les hôtes étrangers ayant été invités à parler, Mme Calomeri a relaté de ses expériences à Bucarest : heure du conte, étendue à 150 écoles primaires, et radio-scolaire. M. P. Geheeb a développé son idée d'une « Ecole de l'Humanité », fédération de maisons nationales diverses. « Le salut vient des enfants ». Il faut faire en sorte que pauvres et riches y trouvent place. Enfin M. Rawson voudrait substituer aux sociétés closes, des sociétés « ouvertes », selon le concept de Henri Bergson ; ouvertes de l'une à l'autre vers l'infini ; pas de despotisme, mais autorité morale ; pas de compétition, mais coopération. L'École n'est pas seule en cause ; il faut éduquer aussi les maîtres, les parents, la société.

Ad. F.

Un progrès social à Genève

Au sujet de la nouvelle loi du 15 mai 1935 sur la Chambre pénale de l'Enfance, revisant celle de 1913, nous tenons à souligner la valeur des travaux de M. Pierre de Mestral *Combretrom* sur la « Jeunesse délinquante ou en danger moral » (mémoire présenté à l'Institut J.-J. Rousseau).

Il est l'auteur d'un Contre-projet de loi dont s'inspira largement le Grand Conseil (Mémorial N° 7 et 10). La Revue pénale suisse publiera prochainement cette étude.

M. de Mestral, licencié en Droit, a étudié la Pédagogie, la Psychologie, la Psychiatrie infantile à l'Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation de Genève, et fait une étude spéciale des lois belge, française, américaine, allemande, bernoise et zurichoise sur les Tribunaux d'enfants. Il a pratiqué sur place, dans divers établissements, les méthodes française, belge et suisse d'observation psychologique et de Rééducation de délinquants. Il a travaillé un an à Genève au Service d'observation du Département de l'Instruction publique.

Analysons le premier projet, puis les modifications introduites à la lumière du Contre-projet.

A) La première innovation porte sur la *Composition de la Chambre pénale* (Art. 2). Le Président n'aura plus d'autre fonction judiciaire, sauf suppléance occasionnelle et sera licencié en droit. Les deux Assesseurs seront, comme leurs sup-

pléants, l'un *Médecin*, l'autre *Pédagogue*. L'un d'eux pourra être une femme, et ce dernier point est heureux. Nous regrettons cependant qu'on n'ait pas adopté le principe du « Juge Unique ». Une expérience de 36 ans montre que le Juge Unique peut le mieux pénétrer l'âme de l'enfant, comprendre toutes les circonstances qui l'ont fait agir, ou souffrir. Devant plusieurs personnes, celui-ci se tait, ou se vante de méfaits imaginaires. Ce qui paraît une exception ici, en faveur des mineurs, est la règle en Belgique, pour les adultes. Le Contre-projet voulait un juge unique. Homme pour les garçons depuis 12 ans, et femme pour les filles, et les garçons jusqu'à 12 ans. Le Juge fonde son jugement, notamment, sur le « discernement » du sujet, alors que la doctrine « psycho-juridique » rejette depuis 50 ans cet élément intellectuel pour les mineurs.

Les lois américaine, belge, bernoise et zurichoise, entre autres, et déjà l'avant-projet du Code pénal suisse de 1893, l'avaient supprimé. On devrait bannir aussi les notions de responsabilité et de culpabilité. Genève se conformait en 1913 aux conclusions de la psychologie scientifique. Ce retour en arrière s'explique par la crainte de voir des criminels acquittés. Mais les lois, en Belgique et ailleurs, permettent aux juges d'enlever des enfants à leur milieu en cas de péril moral, même sans culpabilité. Ceux qui sont confiés ici à un institut ou une famille pour leur éducation, avec traitement psychique éventuel. On ne parle donc ni d'acquiescement ni de condamnation. Nous verrons que le discernement ne sera pas seul déterminant. § 13. Le Président veille à l'exécution de la sentence personnellement ou aidé des assesseurs, de la famille, de la Commission de Protection des Mineurs, ou du Service social féminin. La visite trimestrielle des pupilles, même par le juge, ne suffira pas. La responsabilité des juges et de leurs aides existe-t-elle pour toute imprudence, quant à des faits qu'ils auraient pu ou dû prévoir par un contrôle plus serré ? La liberté surveillée risque de n'être qu'un vain mot. Or se demande pourquoi l'art. 2° supprime le révison.

B) Viennent maintenant les articles empruntés au *Contre-projet*. § 1. La Chambre pénale fonctionne (mineurs de 10 à 18 ans) dorénavant, à l'exclusion de toutes autres autorités administratives ou judiciaires. § 6. Le Parquet, le Juge d'Instruction, etc., saisiront immédiatement le président de la Chambre de toute infraction d'un mineur. Il a *disjonction de causes* impliquant des majeurs et des mineurs. Ses principes entraînent l'abrogation des § 6, 7, 8, 10, 11 anciens ; plus d'enquête par le juge d'Instruction ni de renvoi aux tribunaux ordinaires, même pour participation à un délit avec des adultes. § 3. Le contre-projet instituant le juge unique, la loi autorise un des trois juges à instruire seul l'affaire entière, à l'occasion. § 7. L'information porte sur la situation personnelle du mineur ; développement physique, moral et intellectuel, antécédents, milieu, conditions de famille. § 8. La Chambre peut envoyer le mineur dans un établissement d'observation médico-psychologique. § 12. Le juge fonde sa sentence notamment sur les *conditions morales* et matérielles du mineur, et sur l'*examen médico-*

psychologique éventuel. § 12, al. 3. Caractère des mesures : Elles auront pour « objet la sauvegarde et l'éducation du mineur ». Ce sont toutes celles du contre-projet, avec les distinctions minutieusement établies : réprimande, réparation du dommage, quatre modalités de liberté surveillée ; certaines règles de conduite à observer (ni dancing, ni talaac, apprendre un métier), maison d'éducation ou de discipline jusqu'à 30 ans, alors que le contre-projet n'osait fixer que l'âge de 25 ans (1). § 24. Quant aux contraventions de police, les arrêts sont abolis : les criminalistes condamnant les courtes peines.

Telles sont les innovations de la loi genevoise. Le contre-projet traduit en articles de loi ce qui manque dans différents codes. Il n'est pas une théorie : au contraire, il consacre des méthodes éducatives auxquelles des juges et pédagogues réputés ont attaché leur nom. Il convient de rappeler les travaux et l'action du Dr. Heuyer, de feu le Juge Bollet, de Paris ; du Prof. Rouvroy, du juge Wets, de Belgique ; du Dr. Ed. Claparède, du Prof. Logoz, de Genève, et de M. C.-A. Loosli, de Berne.

Nous regrettons que Genève remette à plus tard le Juge Unique, l'Office de Protection de l'Enfance, les Délégués à la liberté surveillée. La majorité pénale à 18 ans est prématurée : risque de perversion dans les prisons d'adultes. D'autre part, on aurait dû tenir compte du fait que pour des infractions aux lois fédérales, les mineurs de 14 ans sont assimilés aux adultes. Pourquoi ne pas fixer la compétence de la Chambre pénale de l'Enfance pour juger ces cas qui seraient enlevés aux Tribunaux ordinaires ?

Le contre-projet préconisait enfin des visites fréquentes du Juge, une « ordonnance semestrielle » pour prolonger, cesser ou changer la mesure, et introduisait la notion de « péril moral », droit d'intervenir quand des occupations « exposent » les mineurs à la délinquance, etc... Toutes ces modifications seraient hautement désirables.

Olivier BURNAT.

Centre National d'Education

(Laboratoire de Psycho-pédagogie
du Dr O. Decroly)

Un Centre National d'Education est créé à Bruxelles, à l'initiative d'hommes de toutes les convictions philosophiques et politiques, de toutes les catégories du monde enseignant et des pouvoirs publics, aux fins de réaliser au sein d'un organisme permanent la concentration des efforts nettement orientés vers le progrès social par les progrès de l'éducation.

Ce Centre National d'Education édifié au cœur même du Laboratoire de Psycho-Pédagogie et sur les propres chantiers du Dr O. Decroly, entend par là tout d'abord représenter un hommage à la mémoire de notre illustre disparu et exprimer ensuite le sens qu'il donne à ses travaux.

(1) Autre disposition importante : Suppression de l'envoi dans une colonie pénitentiaire pendant la minorité.

« Le cœur et la science au service de l'enfant, pour élaborer dans une collaboration active, cordiale et incessante, une science de l'éducation. »

Le Centre National d'Education fera prendre corps à cette pensée et réalisera sur le plan national d'union des forces, des volontés et des compétences éparses dans le pays et qui se réclament de l'école decrolyenne, et plus largement encore de la pédagogie nouvelle.

Le Centre National d'Education entretiendra entre tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation — personnes et organismes — des liens permanents, aux fins de réaliser les meilleures conditions d'études de diffusion et de défense de toutes les questions relatives au progrès de l'enseignement.

Les divers groupements d'éducateurs, les pouvoirs publics, les écoles nouvelles ou toutes institutions poursuivant des recherches ou des expériences pédagogiques seront invités à adhérer à ce Centre, à y être représentés par des personnes particulièrement compétentes et à s'associer aussi étroitement que possible à l'activité de celui-ci.

Le Centre National d'Education est membre adhérent du Bureau International d'Education.

Il a en outre dans tous les principaux pays du monde des représentants autorisés qui établiront entre son activité et les œuvres similaires à l'étranger, toutes liaisons utiles.

Sous les auspices d'un Comité d'Honneur, et sous la surveillance d'un Bureau Permanent, le Centre National d'Education assume, avec l'aide d'un Secrétariat Général et d'une Direction de coordination, les activités suivantes :

1. Le Service de Documentation :

qui assurera partout dans le domaine des réalisations pratiques actuelles de notre pays et à l'étranger, une information large et rapide ; et réalisera en outre un service bibliographique adéquat au travail du Centre.

(MM. VAN MOLLE et FRANS).

2. Le Laboratoire Psycho-Pédagogique :

qui continuera l'ensemble des activités du laboratoire Psycho-Pédagogique du Dr O. Decroly (tests, jeux éducatifs, enquêtes, etc.) ;

et s'attachera à l'étude du point de vue de la psychologie expérimentale, des problèmes qui lui seront proposés par le Centre.

(M. SEGERS).

3. Le Service du Bulletin (périodique trimestriel) :

qui rendra compte de l'activité générale du Centre ;

publiera les travaux scientifiques inédits ; documentera nos affiliés sur toutes les réalisations pratiques de l'École Nouvelle ;

donnera sur le mouvement pédagogique et sa littérature toutes informations critiques souhaitables.

(Mlle A. JADOUILLE).

4. Le Service des Editions :

qui publiera des ouvrages, brochures, opuscules, mémoires, sur les activités les plus caractéristiques du progrès de l'éducation ;

et s'attachera tout spécialement à la publication de l'œuvre decrolyenne.

(Mlle CLARET).

5. *La Section des Cours et Conférences :*

organisera chaque année une semaine ou une quinzaine de cours pour les éducateurs belges et étrangers.

(Mlle GALLIEN).

6. *Le Service de Diffusion et de Propagande :*

s'attachera à renforcer la puissance de notre organisme et à en étendre le rayonnement, en recrutant le plus grand nombre possible d'adhérents par la diffusion des observations et des résultats de l'activité du Centre.

(MM. MANDANNE et PENNIS).

7. *Administration et Trésorerie :*

dirigeront et coordonneront l'économie du Centre et rendront compte de l'utilisation de ses ressources.

(MM. JOURET et GLUME).

Adresser toute la correspondance à Mlle J. DEGAND, Secrétaire Générale, 2, Voisegat, Uccle-Bruxelles.

**Le Comité Scientifique
du Bulletin Périodique et des Éditions**

est constitué jusqu'à présent des personnalités suivantes :

MM. BONN, Directeur de l'Enseignement spécial, Anderlecht ;

BRAUNSHAUSEN, Professeur à l'Université de Liège ;

BRIEN, Professeur à l'Université de Bruxelles ;

DALHEM, Directeur de l'École J. Anspach et des Cours normaux ;

DEMUNTER, Licencié en Sciences pédagogiques ;

DUBOIS, Inspecteur de l'Enseignement ;

FRANSEN, Professeur à l'Université de Gand ;

HENDERGICKX, Directeur de l'École normale de Liège.

Mme JADOT-DECROLY, Directrice du Service médico-psychologique de l'Institut Decroly.

MM. JEUNEBOMME, Inspecteur régional de l'Enseignement primaire ;

LAMBERT, Directeur de l'École moyenne B de Liège ;

LEFRANÇO, Directeur du Service éducatif des Missions Royales ;

LEY, Professeur à l'Université de Bruxelles ;

LORENT, Directeur de l'École normale de Morlanwelz.

Mme MULLE, Directrice de l'École centrale du Service social.

MM. ROELS, Inspecteur régional de l'Enseignement primaire ;

TITS, Directeur des Écoles de la Ville de Bruxelles ;

VERHEYEN, Professeur à l'Université de Gand ;

VERLAINE, Professeur à l'Université de Liège.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Ad. FERRIÈRE, *L'Éducation dans la Famille*, 4^e édition, 1935.

Nous lisons dans *La Coopération* (Bâle) du 4 juillet, sous le titre : « Pour les parents », les lignes suivantes :

Le Cartel romand d'hygiène sociale et morale réédite en un volume agréablement présenté, avenant, sympathique, le petit livre de M. Adolphe Ferrière : *L'éducation dans la famille* (1). Quel excellent guide, dépourvu de toute pédanterie, affable. Il a déjà rendu service à de nombreux pères et mères depuis sa première édition en 1921.

Dans une introduction générale, l'auteur rappelle l'importante déterminante de l'éducation familiale, qui se respire encore plus qu'elle ne s'inculque. En sorte que l'éducation des enfants est avant tout l'éducation des parents, la maîtrise de leurs nerfs, le développement harmonieux de leur personnalité, l'approfondissement de l'amour conjugal, la culture de la bonne humeur, la conquête renouvelée de la sérénité. Voilà l'attitude fondamentale, car l'enfant s'inspire bien plus de ce que nous sommes et de ce que nous faisons, que de ce que nous lui disons.

Le second axiome de l'éducation est d'élever

l'enfant comme le tuteur élève l'arbre : il ne lui dicte pas tout ce qu'il doit faire ou ne pas faire, il ne prétend pas récolter des cerises sur un sorbier ; il le guide, il lui aide à développer ses virtualités, à harmoniser ses tendances anarchiques, à construire son caractère, à devenir pleinement ce qu'il est. M. Ferrière expose admirablement ce rôle essentiel de l'éducateur. Rôle encore si peu compris. Il y a tant de parents qui voudraient que leurs enfants soit à leur image ou ressemble à son cousin Untel qui est un as et à toutes les vertus. (A force de le donner en exemple, on le rend haïssable).

Après le rappel des fondements de l'éducation, l'auteur traite successivement les trois grandes périodes du développement : la première enfance, la seconde enfance (de 7 à 14 ans), l'adolescence. Il parle de l'obéissance, des punitions, des jeux, des habitudes, des intérêts, des mensonges, de l'hygiène, de l'éducation sexuelle, des enfants anormaux et difficiles, etc., etc...

Tout y passe. Rien d'important n'est oublié.

Vraiment, on en a pour son argent. Car ce n'est pas une lecture faite une fois pour toutes. On y vient. On le relit. On vient parfois chercher une réponse à un problème difficile, un conseil, un appui.

Va petit livre, continue ta carrière bienfaisante. Il y a encore tant de familles où ta place est vide, où l'on t'attend.

P. F.

(1) En vente 1 fr. à la Librairie de l'U.S.C. à Bâle et à H.S.M. Lausanne, chèque postal 11 2054.

Marie KACZYNSKA, **Succès scolaire et intelligence** (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 172 pp., fr. s. 4.50).

Psychologue scolaire de la ville de Varsovie, Mme K. a pu observer plusieurs centaines d'enfants. Le passage suivant nous a paru particulièrement suggestif.

« Les recherches sur le rapport existant entre les succès scolaires et l'intelligence prouvent que l'école d'aujourd'hui est surtout appropriée aux élèves moyens. L'école ne met pas à profit l'énergie intellectuelle des élèves d'une capacité mentale hors ligne ; elle ne satisfait pas leurs goûts spéciaux, ne développe pas leurs qualités si précieuses d'esprit et de caractère : l'originalité, l'ingéniosité, l'indépendance d'esprit ; elle n'exerce pas leur capacité à l'effort, ne contribue pas à leur développement mental et, en définitive, elle nivelle ces facultés, ces goûts, ces qualités d'esprit et de caractère et les rabaisse jusqu'au niveau moyen.

En même temps, elle provoque les insuccès des élèves peu doués par ses exigences au-dessus de leurs forces, par le peu d'attention qu'elle prête au caractère de leur mentalité et de leurs goûts. Elle étouffe en eux la confiance en leurs propres forces, cette condition d'un développement mental normal, les rend psychiquement obtus au lieu de développer leur intelligence. Elle fait dévier du droit chemin beaucoup d'entre eux, surtout parmi les garçons, car elle ne met pas à profit et ne dirige pas l'énergie de leur organisme d'adolescents et les force, par des insuccès scolaires, à chercher des compensations plus faciles dans des farces et des escapades, qui aboutissent parfois à des délits et font de ces enfants de véritables criminels.

En outre, l'école actuelle n'a en vue qu'un seul type d'intelligence — l'intelligence verbale. Les enfants d'un type d'intelligence différent, ceux qui manifestent des aptitudes techniques, artistiques, pratiques, sociales, etc., les uns très intelligents ainsi que ceux d'une intelligence faible, n'y trouvent pas de terrain favorable pour les déployer et les développer. Ils n'ont pas l'occasion d'exercer leurs talents, de satisfaire leurs goûts, de développer en eux-mêmes la capacité à l'effort. Ils voient dépérir leurs talents, s'étiolent et finis-

sent souvent par quitter la bonne voie.

L'école actuelle cultive des qualités qui se rapportent au côté extérieur, formel du travail et non à sa valeur réelle... »

D^r A. REPOND, Président du Comité national suisse d'Hygiène mentale, **L'Hygiène mentale de l'enfant pendant l'âge scolaire**. (Ont paru dans la même collection : **Comment l'enfant prend ses habitudes**, d'après le D^r D. A. Thom des Etats-Unis ; **L'Hygiène nerveuse du bébé**, par le D^r Henri Bersot du Landeron ; **L'Enfant nerveux**, par le D^r Henri Flournoy, de Genève ; **Pour nos jeunes filles**, par le D^r Henri Bersot ; **L'homme nerveux**, par le même, auprès de qui, au Landeron, Neuchâtel, Suisse, on peut se procurer ces opuscules de 20 pages chacun pour le prix de 0.50 centimes suisses, ainsi qu'au Secrétariat romand d'Hygiène sociale et morale, Grand Pont, 2 Lausanne).

Il est nécessaire que les parents connaissent les lois de l'hygiène, tant pour leurs enfants que pour eux-mêmes. Il faut savoir aussi faire face aux difficultés qui surgissent : troubles du corps, des sentiments, de l'esprit. Prévenir vaut mieux que guérir. Le D^r Répond voudrait voir se répandre l'institution des *visiting teachers* des Etats-Unis, analogues à nos infirmières visiteuses qui serviraient de conseillers des parents et des enfants, servant d'intermédiaires entre l'école et la famille.

Ces opuscules contiennent des vérités banales pour tout spécialiste, mais trop ignorées par le public. Et pourtant nous ne saurions tout y approuver. Ainsi le lait, recommandé aux vieillards, à l'heure des repas (« L'homme nerveux », p. 14) ! Mais ceci est peu de chose en regard des très nombreux et excellents conseils que l'on rencontre dans ces pages.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles
de tous âges dans un milieu familial

Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

*« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est
jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur »*

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

**POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX**

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11 bis, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère et de l'intelligence.
Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

*Éducation et Instruction pour garçons
et jeunes filles de tous les âges
introduction à la langue et à la culture
française et allemande*

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 20 fr. ; Étranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-89

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'Étranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Étranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Étranger, 6 francs.

S'adresser : M. Weber, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 881-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 18 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI^e

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 6. Perroquet et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — N^o 315. Boîte N^o 10. Rose et Marine. Chaque boîte 5 »
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1^{re} série (sujets simples) :

N^o 425. Cheminée, Théâtre, Verre, Souffleur. — N^o 435. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — N^o 437. Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2^e série (sujets compliqués) :

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — N^o 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N^o 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N^o 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N^o 346. Jouons 15 »
N^o 346. En récréation 19 »
N^o 347. Frères et sœurs 22 »

Mosaïques d'images sur bois
"Floréal"

N^o 1117. Petit modèle 9 »
N^o 1118. Modèle moyen 10 50
N^o 1119. Grand modèle 12 »

PIQUAGES "LUTÉTHIA"

N^o 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N^o 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "Molitor"

N^o 344. Rions 9 »
N^o 348. En vacances 10 50
N^o 349. Les enfants s'amusez 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N^o 307. Une belle boîte, couverture en couleurs 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.
Jeu de lecture globale.
N^o 295. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N^o 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs 12 »

Les animaux péle-mêle

N^o 250. Une pochette de 8 sujets différents 1 90

M^{me} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{me} CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies 4 »

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues